

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA KELI MOLETTA**

**O CAMPO CIENTÍFICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (1981/2010)**

**SÃO CARLOS  
2018**

ANA KELI MOLETTA

**O CAMPO CIENTÍFICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (1981/2010)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Profa. Dra. Marisa Bittar, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

SÃO CARLOS  
2018



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 da candidata Ana Keli Moletta, realizada em 27/04/2018:

*Marisa Bittar*

---

Profa. Dra. Marisa Bittar  
UFSCar

*[Handwritten signature]*

---

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai  
UFSCar

*[Handwritten signature]*

---

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra  
UFSCar

*[Handwritten signature]*

---

Profa. Dra. Leila Leane Lopes Leal  
SEESP

*Neusa Maria Dal Ri*

---

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri  
UNESP

É com carinho, respeito, admiração e amor que dedico este trabalho ao meu querido Jorge Eduardo do Carmo, meu porto seguro, meu pai, minha mãe, meu irmão, meu marido, minha família, meu apoio nos momentos difíceis e minha alegria em todos os outros momentos.

Dedico também à minha saudosa mãe Hilda Denck (*in memoriam*), que foi minha maior incentivadora e amiga.

E, por último, dedico este trabalho ao saudoso colega Miguel Silva (*in memoriam*), um lutador que não conseguiu ver seu sonho realizado.

## AGRADECIMENTOS

Este é um momento especial, no qual podemos ser gratos a todos que contribuíram para a concretização de um trabalho.

Nesse sentido, meu agradecimento primeiro é ao nosso pai maior. Obrigada por tudo o que tem feito e por tudo o que ainda vai fazer.

Obrigada também a todos os seres de luz que caminharam comigo em todos os momentos deste trabalho.

À querida professora Dra. Marisa Bittar. Professora e pesquisadora admirável que nos serve de exemplo com sua humildade, seu comprometimento e sua competência. Gratidão por acreditar em mim e na realização deste trabalho.

Aos professores Dra. Alessandra Arce e Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi, pelas inestimáveis e imprescindíveis contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Aos professores Dra. Alessandra Arce, Dra. Leila Leane Lopes Leal, Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra e Dra. Neusa Maria Dal Ri, membros da banca de defesa. Obrigada pela gentileza, leitura e correções.

Dado, meu querido, você se sacrificou para que eu tivesse meu sonho realizado. Não há neste mundo prova maior de amor. Obrigada por tudo!

Andreliza e Bernadete, minhas irmãs de coração, obrigada por cada momento, cada história.

Pai Paulo, o senhor me acolheu e me fez lembrar da minha força. Obrigada por sempre estar ao meu lado.

Patrícia, em uma de nossas conversas você me falou: Seja luz, querida! É com essa luz que finalizo esta tese. Gratidão!

Corro o risco de ter esquecido de alguém, por isso quero agradecer a todos que estiveram comigo nessa caminhada.

## RESUMO

MOLETTA, Ana Keli. **O campo científico de educação infantil no Brasil (1981/2010)**. 2018. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ao longo de vinte e nove anos (1981-2010), apontando suas práticas, conflitos, e lutas por hegemonia e produção acadêmica no campo científico de Educação Infantil no Brasil. A dinâmica da estrutura de relacionamentos entre os sujeitos desse grupo foi analisada por meio da genealogia acadêmica, ciência auxiliar da história que estuda a origem, evolução e disseminação de grupos inter-relacionados. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo acadêmico, campo político e de campo de poder, além de autores que contribuem para o entendimento a respeito do espaço científico e de seu produto, a ciência (PRICE, 1976; VOSLENSKY, 1980; LATOUR, 1994). A pesquisa foi de natureza qualitativa, caracterizando-se por ser documental e bibliográfica, envolvendo a coleta de uma série de dados, tais como: documentos oficiais; recortes de jornais; boletins ANPEd; cadernos e anais da ANPEd; currículos que compõem a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; periódicos; reuniões, eventos e redes de pesquisa específica do campo; além de produções do e sobre o campo de Educação Infantil. Argumenta-se que a disputa pelo monopólio científico no campo de Educação Infantil no Brasil acabou por construir e prolongar posições hegemônicas no interior desse espaço, tornando certos discursos mecanismos atuantes, suprimindo ou desprezando formas opostas de pensamento. Sendo a Educação Infantil em nosso país um campo ainda em processo de construção, julgamos indispensável a discussão e a contribuição de diferentes saberes objetivando fomentar novos embates, garantindo a esse espaço maior visibilidade e, com isso, legitimidade.

**Palavras-chave:** ANPEd; Educação infantil; Genealogia acadêmica.

## ABSTRACT

MOLETTA, Ana Keli. **The Scientific Field of Early Childhood Education in Brazil (1981/2010)**. 2018. 196f. Thesis (PhD in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of São Carlos, São Carlos, 2018.

The objective of this study was to analyze the Work Group on Education of Children from 0 to 6 years (GT07, acronym in Portuguese), of the National Association for Graduate Studies and Research in Education (ANPEd, acronym in Portuguese), over a period of twenty-nine years (1981-2010), identifying its practice, conflicts, struggle for hegemony, and academic research in the scientific field of early childhood education in Brazil. The relationship structure dynamics between group subjects was analyzed through Academic Genealogy, an auxiliary science of History that studies the origin, evolution, and dissemination of interrelated groups. Our theoretical reference was based on the contributions of Pierre Bourdieu on the notion of academic field, political field and field of power, as well as on other authors who contribute to the understanding of the scientific space and its product, science (PRICE, 1976; VOSLENSKY, 1980; LATOUR, 1994). It was a qualitative research, characterized as documentary and bibliographical, involving the collection of a series of data, such as: official documents; newspaper clippings; ANPEd bulletins; ANPEd notebooks and annals; curricula that make up the Lattes Platform of the National Council for Scientific and Technological Development; journals; meetings, events and field-specific research networks; as well as works in the field of early childhood education. We argue that a dispute over the scientific monopoly in the field of early childhood education in Brazil ended up creating and extending hegemonic positions within this space, turning certain discourses into working mechanisms, and suppressing or neglecting opposing ways of thinking. Since early childhood education is still a field under construction in our country, the discussion and contribution of different types of knowledge is deemed indispensable to foster new debates, providing greater visibility and thus greater legitimacy to this field.

**Keywords:** ANPEd; Early Childhood Education; Academic Genealogy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Nota do presidente da República José Sarney aos ministros.....	27
<b>Figura 2</b> – Capa do Jornal Nós Mulheres, edição de número 2, de 1976.....	53
<b>Figura 3</b> – Participação das mulheres no Congresso da Mulher Paulista.....	54
<b>Figura 4</b> – Informação sobre as apresentações do vídeo <i>Pajens</i> , pela Fundação Carlos Chagas.....	58
<b>Figura 5</b> – Capa da Revista Mulherio, edição de número 4, de 1981 .....	59
<b>Figura 6</b> – Sugestões de temas para reflexão dos associados da ANPEd. ....	70
<b>Figura 7</b> – Rede de formação acadêmica dos Coordenadores do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd) .....	114
<b>Figura 8</b> – Rede contendo 3 gerações .....	116
<b>Figura 9</b> – Rede contendo 2 gerações .....	116
<b>Figura 10</b> – Árvore genealógica acadêmica a respeito da colaboração científica do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd).....	119



## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Formação dos coordenadores do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd) ..... 112
- Gráfico 2** – Instituição de trabalho dos coordenadores do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd) ..... 117
- Gráfico 3** – Numero de trabalhos apresentados por ano nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd) e as instituições com maior ocorrência de trabalhos ..... 122
- Gráfico 4** – Instituições com o maior número de trabalhos apresentados nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd), no período de 1989 a 2009 ..... 123
- Gráfico 5** – Autores mais produtivos nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd), no período de 1989 a 2009 ..... 124

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Especialistas na área da educação de crianças de 0 a 6 anos convocados pela Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (1994-1997). Informação sobre: nome e instituição .....	32
<b>Quadro 2</b> – Documentos produzidos pela Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (1994-1998). Informações sobre: título do documento e a equipe responsável e ano .....	32
<b>Quadro 3</b> – Reuniões científicas da ANPEd do ano de 1978 a 2010, informações sobre: reuniões, ano, cidade e tema .....	64
<b>Quadro 4</b> – Grupos de Trabalho da ANPEd. Informação sobre: ano de criação, designação, primeiros coordenadores e instituição.....	69
<b>Quadro 5</b> – Funções do Grupo de Trabalho aprovadas na 4ª Reunião Anual em março de 1981 e na 15ª Reunião Anual no ano de 1992 .....	71
<b>Quadro 6</b> – Publicações da RBE no período de 1995 a 2010 sobre as crianças de 0 a 6 anos. Informações sobre: ator, artigo e edição/ano correspondente .....	75
<b>Quadro 7</b> – Capítulos do livro: Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Informações sobre: Título do capítulo e autor correspondente.....	90
<b>Quadro 8</b> – Informações sobre os nomes dos pareceristas considerados no trabalho de Ana Beatriz Cerisara.....	90
<b>Quadro 9</b> – Coordenadores do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd) .....	109
<b>Quadro 10</b> – Legenda da Figura 10 .....	120
<b>Quadro 11</b> – Relação de coautoria entre instituições nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd), no período de 1989 a 2009 .....	125

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANPEC	Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APMI	Associação de Proteção à Maternidade e à Infância
ARS	Análise de Redes Sociais
ASA	Associação Santo Agostinho
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEI	Comissão Nacional de Educação Infantil
CNEs	Conferências Nacionais de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COBES	Coordenadoria de Bens, Serviços e Parcerias com o Terceiro Setor
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
COEPRE	Coordenadoria da Educação Pré-Escolar
COHAB	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPDOC	Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNCE	Fórum <i>Nacional</i> de Conselhos Estaduais de Educação
GB	Grupo de Base

GT	Grupo de Trabalho
GT07	Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDI	Índice de Desenvolvimento Infantil
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISI	Institute for Scientific Information
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MLC	Movimento de Luta por Creches
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEE0a6	Núcleo de Estudos de Criança de 0 a 6 anos
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
ONU	Organização das Nações Unidas
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG/EDU	Plano Nacional de Pós-Graduação em Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
PUB	Plano Urbanístico Básico
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	Reunião Anual
RBE	Revista Brasileira de Educação
RC	Revista Criança
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SED	Secretaria de Desenvolvimento Educacional
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SEPLAN	Secretaria do Planejamento e Orçamento
SEPS	Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria

UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NO BRASIL (1981-2010)</b> .....	<b>19</b>
1.1 Indicadores das políticas públicas para a Educação Infantil .....	19
1.2 Ação estatal na década de 1980: contexto da elaboração do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar .....	26
1.3 Ação estatal na década de 1990: o trabalho da Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI).....	31
1.4 Ação estatal na década de 1990: contexto da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	40
1.5 Ação estatal no ano 2000: contexto do Plano Nacional de Educação (2001-2010) .....	44
<b>2 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS E A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL</b> .....	<b>48</b>
2.1 A Consolidação das Leis do Trabalho e o direito da trabalhadora mãe.....	48
2.2 A luta pelos direitos daS criançaS de 0 a 6 anos .....	49
2.3 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: locus de estudo e pesquisa sobre a educação.....	60
2.4 A Anped e a Revista Brasileira de Educação (RBE) .....	74
<b>3 GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR/EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS (1981-2010)</b> .....	<b>78</b>
3.1 Grupo de Trabalho Educação Pré-escolar (1981-1988) .....	78
3.2 Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 Anos (1989-2010) .....	82
3.3 Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (1994-1997): entre o campo acadêmico e o campo político .....	86
3.4 Grupo de Trabalho Educação de Crianças da 0 a 6 anos: ação crítica ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (versão preliminar).....	88
3.5 Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos: pós-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil .....	97
3.6 Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos: por uma história científica e política .....	100
<b>4 REDE DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	<b>105</b>
4.1 Análise de Redes Sociais (ARS).....	105
4.2 Genealogia acadêmica ou métricas em grafos .....	107

4.3 Rede de parentesco ( <i>kinship networks</i> ) do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd).....	109
4.4 Produção científica do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd) .....	121
4.5 O campo de Educação Infantil no Brasil e as redes de colaboração científica.....	126
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora se apresenta é conduzida pela historiografia educativa, pois relaciona as políticas para a área da Educação Infantil ao estudo da trajetória científica e política do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), espaço que aglutina pesquisadores que se ocupam de estudos e pesquisas sobre essa faixa etária.

O tema central desta pesquisa é fruto, além dos estudos de doutoramento na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), das reflexões atinentes à caminhada científica e profissional da pesquisadora, com destaque para uma pesquisa anterior, sob título “Intelectuais e educação infantil no Brasil (1994-1998)”, onde objetivou-se conhecer as ações dos intelectuais envolvidos com o debate brasileiro a respeito da Educação Infantil, no período circunscrito entre 1994 e 1998, defendida no ano de 2012, para a obtenção do título de mestra em Educação.

Partindo das observações da pesquisa acima, sentiu-se a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre o GT07 da ANPEd, espaço que, de certa forma, relaciona-se com a própria trajetória da Educação Infantil no Brasil. Inicialmente, partimos da hipótese de uma hegemonia científica desse Grupo, em relação ao campo de Educação Infantil, proposição também adotada por Marisa Bittar (2009), no artigo “A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico”, onde a autora alerta para a hegemonia de certos espaços, como os grupos de trabalho da ANPEd, que passaram, ao longo dos anos, a influenciar fortemente a pesquisa em educação no Brasil, constituindo-se em lócus de disputa no que diz respeito às influências teóricas presentes no campo.

Diante de tal prerrogativa, constituiu-se o objetivo desta pesquisa, que é o de analisar o GT07 da ANPEd, ao longo de vinte e nove anos (1981-2010), apontando suas práticas, conflitos, e lutas por hegemonia e produção acadêmica no campo científico de Educação Infantil no Brasil.

O recorte temporal desta pesquisa foi traçado entre os anos de 1981 e 2010. Sua justificativa está associada à criação do GT07 no ano de 1981, somado a aspectos notáveis da área da Educação da Criança de 0 a 6 anos em nosso país, e a decisão final justifica-se a partir do material teórico considerado.



Partindo do exposto, considera-se que esta pesquisa pressupõe o trabalho com duas vertentes: a primeira é a de que a própria constituição do campo de Educação Infantil no Brasil possibilitará desvelar alguns de seus mecanismos, ou seja, os jogos que lhe são próprios, os agentes envolvidos nesse espaço e a relação deste com os demais espaços sociais. A segunda é a de que, partindo de um rigoroso processo de construção epistêmico-prático (HEY, 2008), será possível operacionalizar o trabalho do GT07 e torná-lo objeto desta pesquisa. Um exercício rigoroso, sobretudo, por dois aspectos: a necessidade de se “voltar os olhos para o trabalho dos outros com um crivo crítico”; e a necessária “clareza de que se está imerso no próprio processo objeto da historiografia” (SANFELICE, 2009, p. 194).

Com relação ao campo de Educação Infantil no Brasil, cabe destacar que este é um espaço relativamente novo e marcado por uma trajetória de avanços e recuos na educação de crianças de 0 a 6 anos, o que abre a possibilidade de diferentes estudos e pesquisas sobre essa etapa de ensino.

Cabe destacar que as primeiras tentativas de organização das creches e pré-escolas em nosso país foram caracterizadas por um forte caráter assistencial e humanitário, uma vez que a preocupação se restringia em acolher as crianças das classes menos favorecidas.

Com o processo de industrialização; a inserção em maior escala da mão de obra feminina no mercado de trabalho; os movimentos em prol das creches e pré-escolas no contexto brasileiro; a reivindicação por espaços para educação e cuidado das crianças, assim como a regulamentação desses espaços no âmbito da legislação, foram ao longo dos anos adquirindo forças.

Há de se esclarecer que até meados dos anos 1970, pouco ou quase nada se fez em termos de legislação que garantisse a oferta dessa etapa de ensino. Referida situação começou a ser modificada em meados de 1980, quando diferentes segmentos da sociedade uniram forças, visando sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Esse direito foi consolidado nas definições da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, quando se passou a reconhecer as creches e pré-escolas como parte do sistema educacional brasileiro, primeira etapa da educação básica.

Com base nessa conquista legal, instalou-se entre os educadores da área certo otimismo, pois a explicitação em nossa Carta Magna, quanto ao dever do Estado,

se configurava como prenúncio de uma grande virada na história dessa etapa educacional. Engendrada pela CF/1988, se experienciou na década de 1990 e, ao longo dos anos 2000, importantes leis, projetos e documentos em defesa e proteção aos direitos das crianças. Porém, passados quase duas décadas do novo milênio (2000), a história da Educação Infantil ainda se encontra enviesada diante de “mitos e deturpações” (PRADO, 2017, p. 290).

O final da década de 1970 e início dos anos de 1980 também foi o período que surgiram Associações de Programas de Pós-Graduação no Brasil e, entre elas, a ANPEd, que instituiu em seu interior, no ano de 1981, grupos de trabalho. Esse foi um contexto em que havia um solo fértil para o desenvolvimento da ciência, sendo necessário para isso que pesquisadores de reconhecimento em determinadas áreas estabelecessem grupos que proporcionassem maiores chances de continuidade aos seus trabalhos, como foi o caso da Educação Infantil. A estratégia como invenção permitiu, de um lado, a elevação de alguns grupos de pesquisa, certos termos, temas, conceitos e palavras, ao mesmo tempo que silenciou outros tantos saberes (PRADO, 2017).

Partindo do exposto, o caminho que se pretende seguir nesta pesquisa vai ao encontro do postulado de Bourdieu (1992, 2004), o qual alerta que uma pesquisa que se propõe a compreender a constituição de um campo particular deve, necessariamente, considerar três momentos, a saber: a) analisar a posição do campo em relação ao campo de poder; b) mapear a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem pela legitimação desse campo; e c) analisar o *habitus* dos agentes ou grupo, os diferentes sistemas de disposições adquiridas, bem como as trajetórias que os agentes se propõem na busca pelo poder dentro desse espaço social.

Sendo esta uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizando-se por ser documental e bibliográfica, se trabalhará com os seguintes dados: documentos oficiais; recortes de jornais; boletins ANPEd; cadernos e anais da ANPEd; currículos que compõem a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); periódicos; reuniões, eventos e redes de pesquisa específica do campo; além de produções do e sobre o campo de Educação Infantil.

A dinâmica da estrutura de relacionamentos entre os sujeitos da pesquisa será analisada por meio da genealogia acadêmica, ciência auxiliar da história que estuda a origem, evolução e disseminação de grupos inter-relacionados. Trabalho que

será realizado utilizando-se o *software* Gephi, plataforma *open source* para visualização e manipulação de grafos dinâmicos e hierárquicos, incluindo diferentes tipos de rede e sistemas complexos.

Em termos analíticos, o percurso desta tese se estrutura em quatro capítulos. O primeiro apresenta as publicações oficiais, ou documentos produzidos pelos elaboradores de políticas públicas, destinadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, no período compreendido entre os anos de 1981 e 2010.

O segundo capítulo problematiza a intervenção de grupos e movimentos sociais que, ao longo da década de 1970 e início dos anos de 1980, apresentaram reivindicações aos poderes públicos, no contexto de lutas por direitos sociais e de cidadania, o que, em certa medida, possibilitou acrescentar significados à creche e à pré-escola, enquanto instituição destinada à educação e cuidado dos menores de sete anos.

No terceiro, buscou-se compreender o papel que o GT07 desempenhou entre os anos de 1981 e 2010, com relação ao campo científico de Educação Infantil no Brasil.

E no quarto e último capítulo foram aprofundados os conhecimentos sobre uma rede de colaboração científica que, ao longo dos anos, vem contribuindo com a produção de novos conhecimentos para o campo científico de Educação Infantil. Trabalho que será realizado a partir de estudo dos currículos que compõem a Plataforma Lattes do CNPq, pertinentes à coordenação do GT07, utilizando o *software* Gephi, plataforma *open source* para visualização e manipulação de grafos dinâmicos e hierárquicos, incluindo diferentes tipos de rede e sistemas complexos. Ainda neste capítulo, dar-se-á uma atenção especial à produção enviada por demanda espontânea para apresentação nas Reuniões Anuais do GT07, ao longo do período delimitado por esta pesquisa.

## **1 TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NO BRASIL (1981-2010)**

Apresentam-se neste primeiro capítulo as publicações oficiais, ou documentos produzidos pelos elaboradores de políticas públicas destinadas à educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, no período compreendido entre os anos de 1981 e 2010, recorte temporal desta pesquisa. Toma-se como referência o próprio Ministério da Educação (MEC) para analisar os marcos legais das políticas destinadas a essa faixa etária, levando em consideração os principais agentes envolvidos nesse espaço, que é, por excelência, um campo de poder.

Em termos organizativos, os itens deste capítulo estão arrolados da seguinte maneira: indicadores das políticas públicas para a Educação Infantil; ação estatal na década de 1980: contexto da elaboração do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar; ação estatal na década de 1990: o trabalho da Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI); ação estatal na década de 1990: contexto da elaboração da LDB; e ação estatal no ano 2000: contexto do Plano Nacional de Educação (2001-2010). É importante esclarecer que a trajetória aqui apresentada é apenas uma entre as possíveis formas de se abordar o tema analisado.

### **1.1 INDICADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para se compreender adequadamente a educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, julga-se necessário retroceder alguns anos no recorte temporal desta pesquisa (1981-2010), iniciando com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira lei a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em todos os níveis do ensino, do pré-primário ao superior, que definia e regularizava o sistema de educação brasileiro, daquele período.

Com relação à educação pré-primária, vale ressaltar que, pela primeira vez na história do Brasil, esse nível educacional foi mencionado em uma legislação, mesmo sem garantias obrigatórias. Segundo o art. 23, a educação pré-primária destinava-se aos menores de sete anos e seria ministrada em escolas maternas ou jardim de infância. A lei determinava ainda, no art. 24, que as empresas que tivessem a seus serviços mães com menores de sete anos seriam estimuladas a organizar e

manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Dez anos após a Lei nº 4.024, mais precisamente, em 11 de agosto de 1971, fixou-se a Lei nº 5.692, sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Com relação ao ensino pré-primário, não houve alterações no estipulado na Lei nº 4.024/1961, logo nenhuma garantia de obrigatoriedade, definindo apenas que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (art. 19) e, ainda, que os sistemas de ensino estimulariam as empresas que tivessem em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação que precedesse ao ensino de 1º grau (art. 61) (BRASIL, 1971).

Sobre a Lei nº 5.692/1971, Campos, Rosemberg e Ferreira (2006) afirmam que o pequeno interesse concedido à pré-escola e o caráter vago da redação do texto da lei foram fatores que determinaram, pelo menos parcialmente, a inexistência de uma política educacional nacional progressiva para essa faixa etária no nível do MEC. Embora a lei faça referência às crianças menores de sete anos, observa-se que os verbos utilizados no art. 19, “velar”, e no art. 61, “estimular”, isentam o Estado de responsabilidades e reforçam uma história de descompromisso, principalmente com a educação de crianças de 0 a 3 anos.

Com relação às crianças de 0 a 3 anos, a Lei nº 5.452/1943 (Consolidação das Leis de Trabalho), nos arts. 389 e 397, determinava que as empresas com mais de 30 mulheres deveriam ter local em que as mães pudessem amamentar seus filhos até os seis meses de idade, porém tal exigência poderia ser suprida por meio de creches distritais, mantidas diretamente ou mediante convênios com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas em regime comunitário ou, ainda, a cargo do Serviço Social da Indústria (SESI), do Serviço Social do Comércio (SESC), da Legião Brasileira de Assistência (LBA) ou por entidades sindicais.

A lei determinava ainda que as empresas deveriam manter, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternas e jardins de infância distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinando seus serviços especialmente aos filhos das mulheres empregadas. Para Campos (1984), apesar da legislação trabalhista exigir das empresas a instalação de berçários ou o convenio com creches próximas do local de trabalho das mães, o número de vagas existentes no

período não chegava a 3% do que seria necessário, pois a maioria das empresas ignorava essa exigência legal, tendo em vista a precária fiscalização desse serviço no período.

Buscando mais informações sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, no período, tomou-se como referência as mensagens presidenciais enviadas ao Congresso Nacional por ocasião da abertura das sessões legislativas no início de cada ano. De posse do material, foi possível constatar que a primeira referência aparece somente no ano de 1975, quando o presidente General Ernesto Geisel informou que, no ano anterior, ou seja, em 1974, o MEC deveria empenhar-se em estabelecer uma Política Nacional para a Educação Pré-Escolar, cujo foco era, prioritariamente, o aluno mais carente:

Entendida a educação pré-escolar não apenas como uma fase preparatória, mas como um intenso dinamismo biopsicossocial, de grande repercussão no desenvolvimento ulterior, vêm-se processando estudos que conduzam a uma ação flexível, multidisciplinar, promovendo-se a integração de organismos e instituições públicas e particulares. Levantamentos estão sendo feitos nos Estados, colhendo-se as reais possibilidades das Secretarias de Educação para o adequado atendimento e estabelecimento de diretrizes (BRASIL, 1987, p. 437).

A respeito da política mencionada, encontramos no ano de 1974, no interior da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, a criação de um Serviço de Educação Pré-Escolar que foi elevado à Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre)<sup>1</sup> no ano de 1975, cujo objetivo era incentivar as Secretarias de Educação a criarem suas coordenações voltadas à pré-escola.

Ainda no ano de 1975, a Coordenação de Educação Pré-Escolar lançou dois documentos, o primeiro: “Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar”, apresentava uma descrição sucinta da realidade da educação pré-escolar no período, com indicativo de posterior aprofundamento, à medida que os sistemas de ensino fizessem seus diagnósticos. O segundo, “Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional”, anuncia um novo programa do MEC para a faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

A motivação para o lançamento dessa Política Nacional para a Educação Pré-Escolar, de acordo com o MEC, foi, em primeiro lugar, o fato de que “todo documento diagnóstico é a concretização de um processo de constante atualização e

---

<sup>1</sup> Atual Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi).

revisão”, o segundo “é que parece ter surgido **o grande momento** da Educação Pré-Escolar no Brasil. Não podemos esperar pela perfeição, sob risco de perdermos a hora” (BRASIL, 1975, n. p., grifo nosso).

No ano de 1976, há uma nova mensagem presidencial referente à Educação Pré-Escolar. Nesta, o presidente General Ernesto Geisel informou o diagnóstico da Educação Pré-Escolar do período, disponibilizada no documento “Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar”, e, ainda, à atenção especial dispensada pelo governo a esse nível, representada pela ampliação de 20% da oferta de vagas. Nas palavras do presidente:

Um grupo de especialistas do Ministério da Educação e Cultura procedeu, em 1975, ao diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil, fixando diretrizes para a implementação de projetos nos próximos quatro anos. Este segmento educacional vem merecendo especial atenção do Governo que, concomitantemente aos estudos preparatórios, tomou medidas para assegurar o atendimento ao maior número possível de crianças, para o que prestou assistência técnica com vistas ao planejamento da educação pré-escolar e à implantação da infra-estrutura necessária (BRASIL, 1987, p. 446).

No ano de 1976, o MEC lançou o II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), para o quinquênio 1975/1979. O objetivo era integrar os diferentes sistemas de ensino do país, da pré-escola à pós-graduação, de modo a dar força, coesão e unidade ao conjunto das atividades voltadas para a educação do homem brasileiro (BRASIL, 1976). Sobre esse plano, Didonet (1992) esclarece que o documento adotara uma dupla perspectiva para a educação: a do humanismo, enquanto meio para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade; e a do capital humano, como instrumento para a formação do ser produtivo na linha do desenvolvimento econômico. Além destes, o plano também recebeu um tratamento técnico, ou seja, bem alinhado às múltiplas demandas, tecnicamente planejado.

Os objetivos desse plano com relação à Educação Pré-Escolar podem ser sintetizados da seguinte maneira: 1. o desenvolvimento de um processo progressivo de atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sociopedagógica do educando ao ensino regular; 2. a promoção de uma ação integrada do setor educacional com os demais das atividades social e econômica, objetivando proporcionar meios que garantissem um equilibrado desenvolvimento biopsicológico e social dos educandos; e 3. a ampliação

da rede escolar por meio de construção ou aproveitamento dos espaços físicos existentes na comunidade.

Partindo dos objetivos elencados anteriormente, as metas do MEC para a Educação Pré-Escolar eram:

1. Realizar o diagnóstico da educação pré-escolar no país, tendo em vista a formulação de um plano nacional.
2. Apoiar financeira e tecnicamente a realização de pesquisas na área de currículo, material docente, formação de pessoal e espaços físicos para a educação pré-escolar, e divulgar seus resultados.
3. Incentivar e assegurar o financiamento adequado de experiências para definição e operacionalização de novas formas de atendimento pré-escolar, em articulação com os demais serviços dos setores econômico e social.
4. Promover a criação de mecanismos administrativos de coordenação e execução a nível estadual.
5. Realizar cursos, seminários e encontros para treinamento de recursos humanos (BRASIL, 1976, p. 39).

No ano de 1977, há uma nova mensagem presidencial a respeito da educação das crianças menores de sete anos, daquele período. Nesta, o presidente Ernesto Geisel informou a continuidade no trabalho que estava desenvolvendo e anunciou o investimento de 10% para a Educação Pré-Escolar, em relação ao ano de 1975. Tendo em vista que:

Através do diagnóstico nacional, observou-se que 60% das crianças matriculadas no pré-escolar são carentes econômica e socialmente; em vista disso foram reforçadas, através de encontros e simpósios em nível federal, as ações desenvolvidas por outros órgãos setoriais, tais como os de saúde, alimentação e serviço social. A experiência, bem sucedida, repercutiu em diversas secretarias estaduais de educação, que passaram a montar esquemas similares de trabalho (BRASIL, 1987, p. 456).

Ainda no ano de 1977, o MEC lançou uma coleção composta pelos seguintes documentos: “Atendimento ao pré-escolar” (volume 1 e 2), com anúncio de um terceiro documento: “Envolvimento comunitário”, o qual nunca foi publicado. Essa coleção, de acordo com Arce (2011), foi a primeira a ser dedicada ao professor da Educação Pré-Escolar, e possuía duas finalidades distintas: auxiliar os educadores em suas atividades diárias; e servir de apoio nos cursos e treinamento de pessoal.

Entre as reuniões que fizeram uso dessa coletânea, está um treinamento em Belo Horizonte, ocasião em que “[...] 100 técnicos testaram esse material e sugeriram acréscimos e substituições” (BRASIL, 1977, p. 7), a reedição, contemplando os ajustes sugeridos, foi publicada no ano de 1979, sob administração da Secretaria de



Ensino de 1º e 2º graus (SEPS). Para a secretária do período, Zilma Gomes Parente de Barros:

O êxito desta obra, editada pelo antigo Departamento de Ensino Fundamental, foi realmente significativo. Sendo a educação pré-escolar uma das maiores preocupações deste Ministério, especialmente as crianças de nível socioeconômico desfavorecido das zonas periféricas urbanas e do meio rural, desejamos que esta obra, mais uma vez, possa auxiliar a todos, que envolvidos na educação dos pequenos brasileiros, buscam alternativas para um trabalho eficiente. A subsecretaria de Ensino Regular está desenvolvendo um trabalho de cooperação permanente junto as Unidades Federadas, visando a um atendimento prático e objetivo dentro de uma realidade que exige soluções imediatas (BRASIL, 1979, p. 5).

Sobre a coletânea, Arce (2001) esclarece que “treinar” era a palavra-chave desses documentos, ou seja, eles não possuíam qualquer preocupação em trazer teorias ao profissional que trabalhava com a pré-escola, podendo classificá-los apenas como manuais, ou seja, receituários para o educador conduzir seu trabalho. Na contramão, a mensagem presidencial do ano de 1979 enaltece a linha estabelecida pelo Programa de Educação Pré-Escolar, com destaque ao material didático (coletânea) e ao treinamento de recursos humanos realizado pelo Departamento de Ensino Fundamental do MEC:

A atividade de apoio supletivo ao programa de educação pré-escolar em 22 Unidades da Federação, exercida pelo Departamento de Ensino Fundamental - DEF, traduziu-se, sobretudo, na ampliação da rede escolar, na aquisição de material didático e equipamentos e no treinamento de recursos humanos; disso resultaram a criação de 18,5 mil novas vagas e a melhoria das condições de atendimento prestado a 45 mil crianças, em 1978 (BRASIL, 1987, p. 475).

Dando sequência aos planos setoriais, no ano de 1980, o MEC dispôs o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que nortearia o trabalho do setor educacional durante os cinco anos seguintes (1980-1985), configurando-se como as novas Diretrizes das Políticas Educacionais do período. Para Fávero, Horta e Frigotto (1992), o plano assumiu uma postura distinta dos anteriores, apostou decididamente na contribuição da educação para diminuir as desigualdades sociais e assumiu enfaticamente o planejamento participativo, descentralizado e até regionalizado.

Nesse plano, são apresentadas quatro linhas prioritárias de ação nacional: a) educação no meio rural; b) educação nas periferias urbanas; c) desenvolvimento cultural; e d) valorização dos recursos humanos. Na linha programática da educação nas periferias, faz-se referência ao pré-escolar, esclarecendo sua relevância e impacto

às crianças e suas famílias. “A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias” (BRASIL, 1980, p. 16), pois, para o MEC, era nos primeiros anos da criança que se decidia, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana.

Além das linhas prioritárias citadas, havia também as linhas complementares de ação, o que, de acordo com o MEC, se mostrava necessário para conduzir e estimular a que, em nível estadual e local, se tomassem decisões e se determinassem as estratégias mais adequadas. Entre essas linhas, estava a pré-escola, com as seguintes estratégias:

Integrar as ações educativo-culturais com outras iniciativas de política social voltadas para o menor, notadamente as de saúde, saneamento e nutrição, de melhoria das condições habitacionais e de organização social; Mobilizar os meios comunitários e os recursos locais, potencializando a educação familiar pelo envolvimento de todos os seus membros em processos educativos comuns, sem discriminação de idade; Enfatizar a adoção de inovações metodológicas que permitam desformalizar os processos educativos prévios à escolarização, integrando-os ao desenvolvimento cultural das populações envolvidas (BRASIL, 1980, p. 20).

Embora a pré-escola figure nesse documento, o que se pode observar é a ênfase na participação e descentralização, “desformalizar” (ausência de formalidade, sem burocracias), a modernização da pré-escola. Para Campos (1980), essa aparente solução existia apenas nos planos e discursos oficiais, já que a maioria da população continuava a não ter acesso a nenhum tipo de atendimento pré-escolar:

[...] agora não é mais apenas as necessidades da mãe que está sendo esquecida, mas também a necessidade da criança de 0 a 6 anos, já que a pré-escola é concebida somente em função de uma previsão de fracasso que se dá fora dela (CAMPOS, 1980, p. 3).

Como podemos observar até aqui, o real interesse do Estado não estava na educação das crianças menores de sete anos, mas em descentralizar as ações governamentais e dividir essa responsabilidade. Cabe destacar que este é por excelência um espaço de poder, um campo com suas próprias leis, seu próprio “nomos” e que tem em si o princípio e a regra de seu funcionamento. Ou seja, é um universo no qual operam critérios muitas vezes não compatíveis com o microcosmo vizinho.

## 1.2 AÇÃO ESTATAL NA DÉCADA DE 1980: CONTEXTO DA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Em 1981, o MEC, por meio da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar, dispôs de um Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Neste, a pré-escola foi apresentada como a primeira fase da educação e a criança como um sujeito de direitos, com uma educação própria, uma finalidade em si mesma, um conteúdo próprio e uma função insubstituível. De acordo com o MEC, as razões que o levaram a definir a pré-escola enquanto política pública foram:

A importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo; As precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira; As consequências negativas dessas privações sobre a vida e o desenvolvimento das crianças, especialmente quando ocorrem nos primeiros anos de vida; A possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar, mediante a oferta de condições que lhes permitam realizar suas potencialidades, crescer e desenvolver-se harmonicamente (BRASIL, 1981, p. 5-6).

Para a realização desse intento, o MEC postulou a necessidade de descentralizar a pré-escola, tendo em vista que os municípios é que possuíam maior capacidade para conduzir tal programa. Primeiro, pelo conhecimento das distintas realidades locais; segundo, pela necessária vinculação dos conteúdos educativos com as situações vividas pela criança em sua comunidade; e, ainda, pela rapidez que poderia ser imprimida a expansão das metas. Para o MEC, competiria atuar de forma supletiva em relação aos sistemas de ensino por meio da SEPS, Secretaria de Desenvolvimento Educacional (SED), Coepre e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

A expectativa era atender 500.000 crianças por ano. A esta acrescentava-se a atuação do Mobral com expectativa de atender, até o ano de 1985, 50% da população incluída na faixa etária de 4 a 6 anos. Isso porque o programa tinha duas frentes de ação: a primeira do próprio MEC, por meio da Coepre, que repassaria recursos e assistência técnica aos estados; a segunda, pelo Mobral, que atuaria com as crianças provenientes das camadas populares de baixa renda.

O propósito do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar somente apareceu na mensagem presidencial do ano de 1982, como pode-se observar pelo fragmento a seguir:

Início da implantação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, Atendendo crianças de 4a 6 anos provenientes de famílias de baixa renda, o programa foi desenvolvido de forma inter-setorial, abrangendo ações educacionais, de nutrição e de saúde, com participação das famílias e da comunidade. Com aplicação de Cr\$ 748 milhões, sendo Cr\$ 687 milhões no MOBRAL e Cr\$ 61 milhões nas Sec. de Ensino de 1º e 2º graus, foram beneficiadas 400 mil crianças em 1981. (BRASIL, 1987, p. 497).

No ano de 1985, com o desfecho da Ditadura Militar, tinha-se o prenúncio de algumas mudanças educacionais no Brasil. Com relação às crianças de 0 a 6 anos, o Comunicado de 7 de abril de 1986, do presidente da Nova República (José Sarney) aos seus ministros, era promissor: "Prestigiar todo o programa que ajude a criança. O Brasil começa na criança! Na Nova República todo poder à criança!" (PRADO, 2017, p. 142).

**Figura 1** – Nota do presidente da República José Sarney aos ministros

DESTINATÁRIO

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

X UFRS  
 EMBEL

Do: Pres. José Sarney Em: 7.1.1986

Para: Sr. Sônia Kirinickis

ARQUIVAR  AGRADECER  
 EXAMINAR  ACOLPAHAR  
 FALAR-ME  DIVULGAR  
 RESPOSTA PESSOAL  COMENTAR  
 COORDENAR  TV

*Prestigiar todo programa que ajude a criança.  
 O Brasil começa na criança!  
 Na Nova República todo poder à criança!  
 José Sarney*

DO PRESIDENTE JOSÉ SARNEY AOS SENHORES MINISTROS:  
 "Prestigiar todo programa que ajude a criança.  
 O Brasil começa na criança!  
 Na Nova República todo poder à criança!"  
 JOSÉ SARNEY

INFORME  
 AEC/SEPS/DOE/COEPNE  
 Esplanada dos Ministérios  
 Bloco "C" - 500 808  
 70.047 - Brasília, Distrito Federal.  
 Fone: (061) 2233953/061214 8437

Fonte: Prado (2017, p. 142).

No dia 18 de setembro de 1986, por meio da Portaria nº 449, José Sarney instituiu uma Comissão Nacional Criança e Constituinte, sob coordenação de Vital Didonet. Tudo indicava que este seria o momento tão aguardado às crianças de 0 a 6 anos, não fosse pelo fato de que este é um espaço de disputas, conflitos e interesses que inevitavelmente precisa se ajustar à realidade e corresponder às demandas de outros contextos que possuem suas próprias lutas e necessidades.

De acordo com Rosemberg (1992), a implantação de um modelo de Educação Infantil de massa compensatória e apoiada em recursos da comunidade, isentando o Estado de responsabilidades, como já vinha ocorrendo no Brasil, a partir

do final dos anos 1960, inspirada em propostas de agências internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para os países subdesenvolvidos, é assumida e reforçada pela administração federal. Este não é um alinhamento inocente, mas proposital por parte dos elaboradores de políticas para a Educação Pré-Escolar, como bem observa Prado:

Como as ideias próximas aos órgãos internacionais (além de seu apoio financeiro) eram propícias, não é de estranhar, portanto, a informação sobre as reuniões que aconteciam no escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na cidade de Brasília, em 1985, nas quais participavam, inicialmente, integrantes do próprio Fundo, da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) e do Ministério de Previdência e Assistência Social (MPAS) (PRADO, 2017, p. 167).

Tal afirmação é evidenciada no Plano de Ação da Coordenadoria da Educação Pré-Escolar, do ano de 1986, que contava com as seguintes diretrizes: descentralização municipal; articulação interinstitucional; participação da comunidade; e prioridade às crianças de 4 a 6 anos. Cabia ao MEC, como órgão máximo da educação nacional, “[...] dizer a sua palavra sobre a educação que se deve ser ministrada à criança nas instituições pré-escolares bem como subsidiar a família na educação que pretende dar a seus filhos” (BRASIL, 1986, p. 5). Ou seja, o MEC se adequou à agenda política do momento e ao discurso de democratização, ofuscando o caráter de desconcentração que efetivamente assumiam, pois toda a concepção e definição de objetivos, formas de trabalho e finalidades era feita na esfera do Estado, cabendo às instituições escolares o papel de implementação e prestação de contas, garantindo que, no nível institucional, se concretizassem os valores do Estado (NADAL, 2012).

A movimentação da Comissão Nacional Criança e Constituinte, nesse período, estava intensa, como se pode observar em Prado (2017), que traz em sua tese de doutorado um panorama dos eventos da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar, do mês de outubro de 1985 a agosto de 1988, referentes à Campanha Nacional Criança e Constituinte. Entre esses eventos, estão: VI Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar; II Encontro Estadual Criança e Constituinte; I Reunião Comissão Nacional Criança e Constituinte; II Encontro Paulista da Questão Social; VII Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar; reunião estadual entre departamentos de Educação do Rio de Janeiro e Minas Gerais; IV Congresso Brasileiro de Educação; encontro nacional: A

Criança e a Constituinte; reunião da Comissão Criança e Constituinte, com 40 constituintes; eventos em todos os estados pelo dia nacional da criança e constituinte; II Encontro Nacional Criança e Constituinte; entrega da emenda popular ao presidente da Assembleia Constituinte – Ulysses Guimarães; acompanhamento dos trabalhos na Assembleia; carta aberta aos constituintes; mobilização de crianças em frente ao Congresso Nacional; acompanhamento da votação final: projeto da Constituição; além de informes; plano de ação da campanha; e textos apresentados em congressos ou palestras, na sua maioria, tendo o mesmo título “Criança e Constituinte”.

Em paralelo à campanha em torno da Constituinte, sua movimentação e visibilidade gerada pela mídia, sociedade, âmbitos políticos e instituições variadas, foi implementado pela Coepre o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, que, de acordo com Prado (2017), foi tão intenso quanto o empreendido em torno da Constituinte, porém, de forma aligeirada, impositiva e com inúmeros contratempos burocráticos, econômicos e estruturais. A justificativa foi a implementação do programa em estágio de “experimentação”, para posterior ajustes quando da aprovação da Constituinte. Para Prado (2017), essas ações foram intencionais, pois logo que a Constituição foi promulgada havia todo um terreno prévio de experimentação, sendo este preparatório para se estruturar administrativamente as prefeituras.

A Constituição Federal foi aprovada em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988, apresentando o mais longo capítulo sobre educação na história brasileira, assegurando algumas conquistas, como: a consagração da educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, inc. VI); o dever do Estado em prover creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, inc. IV); e a competência dos municípios em manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Pré-Escolar e de Ensino Fundamental (art. 30, inc. VI), ou seja, os municípios são corresponsáveis pela educação de crianças de 0 a 6 anos.

No que se refere à Constituição Federal de 1988, Saveli (2010) esclarece que, durante muito tempo na história da educação de nosso país, a legislação constitucional foi expressão dos interesses de uma minoria privilegiada, no entanto a Constituição Federal de 1988 conseguiu mudar o rumo dessa história, visto que o texto constitucional imprime a proteção e reconhecimento dos direitos emergidos da vontade e heterogeneidade do povo brasileiro. Para Cerisara (1999, p. 14), “[...] essa lei coloca

a criança no lugar de sujeito de direito em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela”. Complementando esse pensamento, Cury (1998, p. 11) clarifica que a Constituição Federal de 1988 não contemplou em seu texto a Educação Infantil, “sob o signo do Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado [...] inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto”.

A partir dos princípios contidos na CF/1988, cria-se no dia 13 de junho de 1990 a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual define as responsabilidades dos adultos em relação aos indivíduos em desenvolvimento. Em seu art. 53, o estatuto aborda sobre o direito à educação, cultura, esporte, lazer, reafirmando o exposto na Constituição Federal de 1988, no que tange ao direito à educação, seu desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Sobre o dever do Estado para com a educação, o art. 54, inc. IV, assegura “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1990). No art. 71, a lei esclarece sobre o direito da criança à informação, cultura, lazer, esportes, diversão, espetáculos e serviços que respeitem sua condição de desenvolvimento (BRASIL, 1990). Nesse sentido, as leis sobre educação presentes no ECA reforçam não apenas a dimensão do direito e do dever, mas também o regime de colaboração entre estados e municípios, além de conceber a criança brasileira como um ser social, que necessita ser protegido e amparado.

No mês de junho de 1993, o MEC submeteu ao exame da sociedade brasileira uma proposta de governo para elaboração do Plano Decenal de Educação. Após discussão do referido documento pelos estados e municípios, o resultado foi um documento de 120 páginas, intitulado: “Plano Decenal de Educação para Todos”. Nesse documento foi exposta a necessidade de criar oportunidades de Educação Infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre. De acordo com o MEC:

Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa do processo educativo e é integrante da Educação Básica, o MEC vem desenvolvendo ações de articulação com os sistemas de ensino e outros órgãos envolvidos no atendimento das crianças de zero a seis anos, visando à definição e execução de estratégias de expansão e melhoria da qualidade deste segmento da educação. Destacam-se, como ações prioritárias na área, o desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares para a educação nessa faixa etária e a implementação de ações de formação inicial e continuada de profissionais

que nela atuam. Constitui preocupação especial a promoção da função educativa da creche (crianças até quatro anos), segmento que tem se caracterizado por atendimento predominantemente assistencial, deficitário no aspecto pedagógico. A atuação do Ministério na área da Educação Infantil, em articulação com os órgãos executores, visa a favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; promover a ampliação das experiências e conhecimentos da criança pequena; e contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (BRASIL, 1993a, p. 62).

Ainda em 1993, o MEC dispôs de um novo documento: “Educação no Brasil: situação e perspectiva”, no qual a educação figurava como uma prioridade nacional:

[...] o governo sintoniza-se com os princípios tão claramente defendidos pela sociedade e dá prioridade à educação, sem a qual os direitos da pessoa humana – entre eles o exercício da cidadania – tomam-se letra morta. No centro desta profissão de fé firmemente assumida coloca-se a criança. Ela é a prioridade da prioridade (BRASIL, 1993b, p. 7).

A Educação Infantil se fez presente nesse documento como um investimento estratégico, com a previsão da ampliação das vagas existentes na faixa etária de até 4 anos, tendo em vista que a oferta de vagas se centrava na faixa de 4 a 6 anos de idade.

Percebe-se que as ações do MEC para a educação de crianças de 0 a 6 anos até esse momento estão muito aquém do que poderíamos chamar de avanços significativos. Como veremos no decorrer desta pesquisa, a dissociação entre documentos oficiais e realidade, aliado à falta de continuidade nas políticas públicas destinadas a essa faixa etária, são aspectos presentes quando nos referimos à Educação Infantil em nosso país.

### 1.3 AÇÃO ESTATAL NA DÉCADA DE 1990: O TRABALHO DA COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CNEI)

Em 31 de agosto de 1993, o ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, por meio da Portaria nº 1.264, instituiu a CNEI, com atribuição de subsidiar a formulação e implementação de políticas para Educação Infantil. Em 21 de outubro do mesmo ano, por meio da Portaria nº 1.526, Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto assumiu a Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi), do MEC. Em 25 de janeiro



de 1994, a CNEI, por meio da Portaria nº 173, foi autorizada a “requerer, para o desenvolvimento de suas atividades, a participação de especialistas de notória competência” (BRASIL, 1994a). Esses especialistas são apresentados a seguir, no Quadro 1.

**Quadro 1** – Especialistas na área da educação de crianças de 0 a 6 anos convocados pela Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (1994-1997). Informação sobre: nome e instituição

Nome	Instituição
Maria Machado Malta Campos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg	Fundação Carlos Chagas (FCC)
Moysés Kuhlmann Júnior	Fundação Carlos Chagas (FCC)
Lenira Haddad	Universidade de São Paulo (USP)
Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo (USP)
Ana Lúcia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Maria Lúcia Machado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Eloisa Acires Candal Rocha	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Universidade de São Paulo (USP)

Fonte: A autora (2018).

Ao longo de quatro anos (1994-1997), o grupo coordenado por Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto produziu um conjunto de sete documentos, os quais tratam dos aspectos relacionados à educação de crianças entre 0 a 6 anos no Brasil. A seguir, no Quadro 2, serão apresentados o título desses documentos, o grupo responsável por sua elaboração e o ano de publicação.

**Quadro 2** – Documentos produzidos pela Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (1994-1998). Informações sobre: título do documento e a equipe responsável e ano

	Documentos da Coedi/MEC (1994-1998)	Equipe responsável/colaboração	Ano
1	Política Nacional de Educação Infantil	Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto	1994
2	Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil	Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, Maria Aglaê de Medeiros Machado, Sonia Kramer, Maria Machado Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	1994
3	Educação Infantil no Brasil: situação atual	Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto	1994
4	Educação Infantil: bibliografia anotada	Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, Lívia Maria Fraga Vieira, Maria Lucia Arruda Machado, Maria Thereza Montenegro, Moysés Kuhlmann Júnior, Regina Pahim Pinto	1995

	<b>Documentos da Coedi/MEC (1994-1998)</b>	<b>Equipe responsável/colaboração</b>	<b>Ano</b>
5	Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças	Maria Machado Malta Campos, Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, Equipe de pesquisa sobre creche do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas	1995
6	Proposta pedagógica e currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise	Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, Maria Lúcia Machado, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Tetzner Laiz, Ana Maria Mello, Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, Ludmila de Marcos Rabelo, Maria Aparecida Camarano Martins, Maria Fernanda Rezende Nunes, Miguel Farah Neto, Rosana Miguel de Aragão Soares, Stela Maris Lagos Oliveira, Teresa de Jesus Nery Barreto, Vitória Líbia Barreto de Faria	1996
7	Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para Educação Infantil	Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, Maria Machado Malta Campos, Regina Alcântara de Assis, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Ana Lúcia Goulart de Faria, Carlos Jamil Cury, Marilena Rissuto Malvezzi, Marina Marcos Valadão	1998

Fonte: A autora (2018).

O **primeiro documento**: “Política Nacional de Educação Infantil”, de 1994, foi aprovado pela Portaria nº 1.739, de 20 de dezembro de 1994. Esse documento lançou as diretrizes que orientariam ações voltadas à Educação Infantil no Brasil. Referidas diretrizes foram baseadas nos seguintes princípios:

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender.

As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola).

A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

As ações de Educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.

O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.

Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da Educação.

As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (BRASIL, 1994b, p. 15).

Com base nesses princípios, o MEC explicitou as diretrizes pedagógicas e as diretrizes para uma política de recursos humanos. A primeira visava à implementação de ações sistemáticas, garantindo que todas as relações construídas no interior das creches e pré-escolas fossem educativas. A segunda exigia que o adulto que trabalhasse com a Educação Infantil fosse reconhecido como um profissional da educação, garantindo-lhe condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional.

As prioridades do MEC para a Educação Infantil, nesse período, podem ser sintetizadas da seguinte maneira: definição e implementação das demais instâncias competentes, com metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil; eficiência e equalização no financiamento; incentivo à elaboração, implementação, avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche; promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil; promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança; criação de um sistema de informações sobre a Educação Infantil; e incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de Educação Infantil (BRASIL, 1994b).

A próxima ação do grupo foi apresentar o documento “Política Nacional de Educação Infantil”, no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado em Brasília, no mês de agosto de 1994. O objetivo do evento foi divulgar a política de Educação Infantil do MEC e consolidar parcerias com entidades governamentais e não governamentais, visando à definição de propostas a serem apresentadas na Conferência Nacional de Educação para Todos. Foram apresentados nesse simpósio o documento e as novas propostas, os quais foram aprovados na sessão plenária final, acrescidas de algumas recomendações, resultantes do debate ocorrido.

O **segundo documento**: “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” de 1994, é resultante dos textos apresentados no Encontro Técnico sobre Políticas de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em abril de 1994, sendo composto por sete textos.

O primeiro, “Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?”, explicita as razões que levaram o Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental, por meio da Coedi, a promover o Encontro Técnico sobre a Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.

Esse documento também apresenta alguns dados de pesquisa realizados pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil, naquele período.

O segundo texto: “Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escolas: questões teóricas e polêmicas”, analisa as condições que uma política pública deve oferecer para a expansão das redes de Educação Infantil e de formação profissional. Um aspecto destacado foi a questão dos cursos emergenciais aos profissionais de creches e pré-escolas, abordados no documento: “Política Nacional de Educação Infantil”. Nas palavras de Sonia Kramer, responsável por esse texto, os cursos emergenciais não eram novidade, pois já existiam em diversos locais. O problema que os cercava era a falta de continuidade, causada pela fragmentação pelo caráter episódico ou casuístico.

O terceiro texto: “Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil”, inicia sua análise sustentando que, antes de se pensar no perfil do profissional de Educação Infantil que se vislumbra, é necessário indagar sobre os objetivos que se deseja alcançar com as crianças. Nas palavras de Maria Machado Malta Campos, autora do texto, era inaceitável que a formação das crianças de 0 a 6 anos estivesse a cargo de adultos sem nenhum tipo de formação, como era igualmente inaceitável, a formação que muitos profissionais recebiam em nível de segundo grau<sup>2</sup> (magistério) e ensino superior (Pedagogia). O que a autora propôs foi uma integração horizontal de objetivos e conteúdo, ou seja, um profissional apto para o trabalho de cuidar e educar as crianças.

O quarto texto: “Aspectos da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério - 2º grau”, apontou os equívocos na formação dos profissionais de Educação Infantil, sustentando que os cursos de Pedagogia “[...] não tem preparado o aluno (futuro professor primário) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas, tampouco lhes tem possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar” (PIMENTA, 1994, p. 48). A sugestão foi assegurar ao professor consciência da realidade em que irá atuar, sólida fundamentação teórica, e também consistente instrumentalização.

---

<sup>2</sup> Ensino Médio.

O quinto texto: “Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos”, exalta a proposta da Política Nacional de Educação Infantil, difundida pelo MEC, por meio da Coedi, a qual expressa:

O adjetivo ‘auspicioso’, usado para caracterizar esta nova proposta do MEC/SEF/COEDI, decorre da intenção evidente de não mais se diferenciarem as modalidades de educação infantil – creche e pré-escola – pelas funções que desempenham, pela qualidade do atendimento oferecido, pela origem econômica e racial da clientela que acolhem, pelo nível de qualificação de seus profissionais ou pelos recursos financeiros que lhes são destinados (ROSEMBERG, 1994, p. 51).

Para Rosemberg, responsável pelo texto, a formação de recursos humanos constituía pedra angular dessa proposta por dois motivos: o primeiro, pelo fato de as creches romperem com a tradição assistencialista, incorporando o componente educativo; o segundo, pela pré-escola, que tendo se desenvolvido principalmente por meio de uma tradição escolar, “tem se descurado da incorporação da função do ‘cuidado’ em sua prática educativa” (ROSEMBERG, 1994, p. 52). A autora finaliza seu texto com duas propostas à CNEI e à Coedi/MEC. A primeira dizia respeito ao posicionamento quanto à prioridade da formação de recursos humanos em Educação Infantil; e, a segunda, referia-se a um projeto para habilitação profissional na modalidade suplência em Educação Infantil.

O sexto texto: “A universidade na formação dos profissionais de educação infantil”, defendia a ideia de que a formação dos profissionais da Educação Infantil deveria ocorrer, no mínimo, em nível de 2º grau (magistério), pois não era apenas necessário ofertar esse nível de ensino, mas ofertá-lo com qualidade. Quanto às universidades, a primeira tarefa “[...] está na produção, através de pesquisas criteriosamente formuladas, de um conhecimento sistematizado e interdisciplinar acerca do desenvolvimento e educação de crianças” (OLIVEIRA, 1994, p. 66). Para Oliveira, os conhecimentos produzidos pelas pesquisas, deveriam ser socializados e confrontados pelos conhecimentos construídos pelos educadores em sua experiência diária.

O sétimo texto: “Algumas palavras sobre a produção deste relatório”, é o relatório síntese das apresentações e discussões desenvolvidas ao longo do Encontro Técnico sobre Políticas de Formação do Profissional de Educação Infantil. Nessa síntese, Sonia Kramer elencou alguns princípios/bases que fizeram parte das recomendações do encontro: direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à Educação

Infantil de qualidade; autonomia dos municípios e estados na formulação de políticas de Educação Infantil; conceito de criança como cidadã; pluralidade de opções teóricas e alternativas práticas possíveis, buscando garantir a qualidade no trabalho com as crianças; as bases contidas no documento “Políticas de Educação Infantil” devem permear a política de formação dos profissionais, concebendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; concepção de educação como um trabalho humano, produto das relações sociais e historicamente produzido; superação da dicotomia educação/assistência; definição do eixo das propostas pedagógicas de formação dos profissionais da Educação Infantil (KRAMER, 1994b).

Ainda se reportando ao sétimo texto, Kramer apresentou a discussão sobre o atraso na aprovação da LDB e a necessidade desse documento para a Educação Infantil, pois, segundo ela, repensar a educação sem um aparato legal tornava-se uma tarefa vazia. “[...] Urge, portanto apressar a aprovação da LDB, a fim de que problemas [...] sejam competentemente resolvidos ou, no mínimo, disponham de subsídios e alternativas legais para que sejam enfrentados” (KRAMER, 1994b, p. 79). Finalizando, Kramer esclareceu que foi com muita alegria que assistiu ao ressurgimento dessas discussões e ao engajamento da Coordenação de Educação Infantil em uma política de formação de profissionais de Educação Infantil.

O **terceiro documento**: “Educação infantil no Brasil: situação atual”, do ano de 1994, divulgou os dados disponíveis sobre o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos em nosso país, naquele período. As informações desse documento foram agrupadas em três seções: a primeira, intitulada: “O atendimento sócio-educativo à criança de 0 a 6 anos de idade”, tratou da cobertura e do atendimento às crianças nas instituições de ensino; a segunda: “A educação pré-escolar no Brasil: alguns dados relevantes sobre o alunado”, caracterizou o aluno da Educação Pré-Escolar; e, a terceira: “Pessoal docente da educação pré-escolar”, mostrou alguns dados sobre o corpo docente das instituições que se dedicavam à educação de crianças de 0 a 6 anos. Nas palavras de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, responsável pelo documento, a intenção deste era servir de referência para estudos posteriores e tomadas de decisões na área da Educação Infantil.

O **quarto documento**: “Educação infantil: bibliografia anotada”, de 1995, reuniu um amplo acervo bibliográfico sobre creche e pré-escola. O trabalho reúne 147 resumos, no qual se fazem presentes nomes como: Maria Machado Malta Campos, Tizuko Morchida Kishimoto, Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, Regina Alcântara

de Assis, Pedro Demo, Sonia Kramer, entre outros. Esses resumos foram divididos em categorias: história, cotidiano, bibliografias, coletâneas, séries e periódicos.

O **quinto documento**: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de 1995, teve sua primeira versão discutida no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche, em Belo Horizonte. Posteriormente, o referido documento foi objeto de discussão no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado em Brasília, em agosto de 1994. Sua segunda versão contou com o apoio da Coordenação de Educação Infantil do MEC, a qual organizou um encontro em parceria com a FCC, para discussão dessa proposição.

Esse documento é composto de duas partes: a primeira: “Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche”, autoria de Maria Machado Malta Campos, contém critérios relativos à organização e funcionamento das creches e pré-escolas. A segunda: “A política de creche respeita a criança: critérios para políticas e programas de creche”, de autoria de Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg, versa sobre os critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento governamentais ou não governamentais.

O **sexto documento**: “Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, de 1996, resultou da necessidade do MEC em avançar nas diretrizes estabelecidas no documento: “Política Nacional de Educação Infantil”, de 1994. Para a realização desse intento, no mês de dezembro de 1994, o MEC constituiu:

[...] uma equipe de trabalho formada pelos próprios técnicos da Coordenação, técnicos do MEC com experiência na área lotados nas Delegacias de Minas Gerais e Rio de Janeiro, além de cinco consultores, especialistas em educação infantil (BRASIL, 1996b, p. 8).

Essa equipe desenvolveu uma metodologia para analisar as propostas pedagógicas/curriculares, em vigor nas Secretarias de Educação dos estados, municípios e capitais. De acordo com o MEC, foram analisados 45 documentos, sendo 25 dos sistemas estaduais e 20 dos municípios de capitais, “o que possibilitou a realização de um diagnóstico bastante representativo da realidade nacional” (BRASIL, 1996b, p. 8).

O **sétimo documento**: “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”, de 1998 foi:

[...] fruto de um processo de discussão organizado no âmbito dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em todo o país, com o título *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (Brasil, 1998). Contendo diversos textos sobre aspectos como espaço físico, saúde, formação de pessoal, entre outros, a publicação foi preparada para ser uma referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de educação infantil em seus estados e municípios (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006, p. 91-92).

Essa publicação é fruto da segunda reunião técnica do projeto “Estabelecimento de critérios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”, realizada em Brasília, em outubro de 1997. Nas palavras da secretária de Educação Fundamental do MEC, Iara Glória Areias Prado:

A iniciativa de desenvolver esse projeto, promovendo a articulação entre o Conselho Nacional, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, por intermédio de sua representação nacional e a Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Política da Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil, foi motivada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em dezembro de 1996 e considera, na sua raiz, aspectos relevantes do regime de colaboração proposto pela Lei (BRASIL, 1998, n.p.).

O propósito do referido projeto foi o de contribuir para formulação de diretrizes e normas à Educação Infantil no Brasil. Participaram dessa reunião representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal; representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; consultores; especialistas e dirigentes do MEC; entre outros. Os capítulos desse documento são resultantes das palestras e mesa-redonda que se desenvolveram nos quatro dias da reunião técnica.

Esse conjunto de sete documentos, chamado pelo grupo responsável pela sua elaboração de “cadernos”, nas palavras de Palhares e Martinez (2007), tratava a Educação Infantil como uma questão para o debate, privilegiando a discussão de propostas e projetos, buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa. Ainda nas palavras das autoras, desde o ano de 1994:



[...] Angela Barreto, vinha magistralmente orquestrando uma política plural para a área, com a participação dos mais diferentes segmentos da sociedade, produzindo documentos, realizando seminários, debates e contribuindo para o amadurecimento das pessoas envolvidas com a educação infantil brasileira (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p. 2).

Sobre o assunto, Cerisara (2007) esclarece que a produção da Coordenação de Educação Infantil do MEC, no período de 1993 a 1997, “[...] atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico” (CERISARA, 2007, p. 44). Porém, essas atividades foram alteradas no ano de 1997 quando Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto foi destituída do cargo de coordenadora da Coedi. Em seu lugar, os dirigentes do MEC nomearam outra equipe para compor o quadro da Coordenação de Educação Infantil do MEC. O novo grupo foi coordenado por Gisela Wajskop com a colaboração de intelectuais da área e representantes internacionais.

#### 1.4 AÇÃO ESTATAL NA DÉCADA DE 1990: CONTEXTO DA ELABORAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional já era horizonte comum de muitos intelectuais, mesmo antes da Constituição Federal de 1988, porém, foi a partir do art. 22, § XXIV, desta, que determinava sobre a competência da União em legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vários projetos foram apresentados no Congresso Nacional. Entre eles, prosperou o do deputado Otávio Elísio, o qual recebeu o número 1.258/1988. Sobre esse projeto, Palma Filho (2005) esclarece que, logo no início de sua tramitação na Câmara Federal, este começou a receber emendas. No dia 15 de dezembro de 1988, Otávio Elísio apresentou a primeira emenda ao seu projeto; em 4 de abril de 1989, a segunda; e, em 13 de junho de 1989, a terceira. Ao projeto original:

[...] foram anexados 7 projetos completos, isto é, propostas alternativas à de Otávio Elísio para a fixação das diretrizes e bases da educação nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos (SAVIANI, 1997, p. 57).

No mês de março de 1989, o deputado Ubiratan Aguiar, que era presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, resolveu compor um grupo de trabalho para discutir a nova LDB. O referido grupo foi coordenado pelo

deputado Florestan Fernandes e tinha como integrantes: Otávio Elísio, Hermes Zanetti, Gumercindo Milhomem, Lidice da Mata e, Jorge Hage, além de entidades da sociedade civil, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)<sup>3</sup>.

As reivindicações do grupo resultaram no primeiro substitutivo ao projeto do deputado Otávio Elísio, o qual tinha como relator o deputado Jorge Hage. Entre idas e vindas de projetos na Câmara, prosperou o projeto do senador Darcy Ribeiro, que, nas palavras do ministro da Educação Paulo Renato de Souza (2005), era bastante distinto do que havia sido aprovado nos projetos anteriores. Esse projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente da República, em 20 de dezembro de 1996, sob a Lei nº 9.394.

Essa lei determina uma nova organização da Educação Básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório e Ensino Médio. Sobre a expressão “Educação Básica”, em um texto de lei, assevera Cury (2008, p. 294), “[...] é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional”.

Sobre a integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, Regina de Assis, no Parecer CEB nº 22, aprovado em 17 de dezembro de 1998, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sustenta que a integração da Educação Infantil, no âmbito da Educação Básica como direito das crianças, de suas famílias e dever do Estado, é fruto de muitas lutas desenvolvidas, especialmente por educadores, que, ao longo dos anos, transformaram em ação concreta, legalmente legitimada, essa demanda social por educação e cuidado com as crianças de 0 a 6 anos.

É possível verificar que, na LDB, os artigos referentes à Educação Infantil ganharam uma seção própria. Para Cury (1998), isso é uma grandeza do ponto de vista da construção jurídica. A garantia de direitos à Educação Infantil se constitui em uma conquista, visto que, durante muito tempo na história constitucional do Brasil, ela ficou afastada dos ordenamentos jurídicos:

---

<sup>3</sup> O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) foi um movimento lançado oficialmente em Brasília no dia 9 de abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Ele configurou-se enquanto desdobramento das Conferências Brasileiras de Educação (CBE), reuniões de educadores e correlatos promovidas por três entidades: Associação Nacional de Educação (ANDE), ANPEd, e a Centro de Estudos Educação Sociedade (CEDES), que iniciou seu trabalho no ano de 1980. Entre as conferências, destaca-se a IV CBE, realizada na cidade de Goiânia, em setembro de 1986, que teve como tema Educação na Constituinte, e onde aprovou-se a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição. Sobre o assunto, buscar Pinheiro e Dal Ri (2014).

#### Seção II - Da Educação Infantil

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

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

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996a, n.p.).

O art. 29 dispõe que a ação da educação é complementar à da família e comunidade. Para Barreto (1998, p. 24), “[...] complementar, mas diferente da família no sentido de ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em comunidade”.

Pode-se observar no art. 30, incisos I e II, que as expressões “creches” e “pré-escolas”, diferentemente de leis anteriores, aparecem como critérios de faixas etárias, ou seja, ambas são instituições de Educação Infantil. A inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da Educação baseia-se na ideia de que é fundamental tirar as creches e pré-escolas de seu antigo vínculo com as Secretarias de Assistência Social ou da Saúde.

Sobre as competências e responsabilidades das diferentes esferas do governo no que tange à Educação Infantil, a LDB estabelece no art. 11, inc. V, que os municípios incumbir-se-ão de:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996b, n.p.).

Essa exigência já estava explicitada no art. 30, inc. VI, da Constituição Federal de 1988, o qual consagrava que era competência dos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, n.p.).

Embora a prioridade de oferta à Educação Infantil em ambas as leis (Constituição Federal de 1988 e LDB) esteja na esfera municipal, pode-se inferir que a União e os estados devem ter suas responsabilidades, visto que a lei exprime o regime

de colaboração entre União, estados e municípios na constituição de seus sistemas de ensino. Apesar de haver atribuições específicas para cada uma dessas instâncias, há também um compromisso mútuo entre elas, tal como dispõe o art. 8º da LDB: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”; e, no art. 10º, § III, da LDB, os estados incumbir-se-ão de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 1996a, n.p.).

Apesar de essa lei significar um grande avanço para a Educação Infantil, não se pode deixar de mencionar seus pontos negativos. No que se refere ao financiamento para Educação Infantil, a LDB é omissa. Não há no texto da lei nenhuma indicação de financiamento para a concretização dos objetivos proclamados:

[...] naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação (CERISARA, 2002, p. 330).

Essa nova lei ordenou a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, significando que esse nível da educação deixou, ao menos na letra da lei, de fazer parte das fileiras de políticas assistenciais, passando a constar nos sistemas de educação, coordenados pelas Secretarias Municipais de Educação.

Buscando atender às premissas legais da Constituição Federal e da LDB, os quais incorporaram a Educação Infantil no sistema educacional regular, o MEC aprovou o Parecer CNE/CEB nº 2, em 29 de janeiro de 1999, sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse assunto será melhor trabalhado no capítulo 3 desta tese.

Logo após a aprovação do RCNEI, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, instituiu nos termos da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, as DCNEI. De acordo com o art. 2, da lei, as diretrizes se constituíam na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, que orientariam as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Tais propostas deveriam, a partir desse documento, considerar os seguintes fundamentos:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, n.p.).

Sucintamente, as diretrizes tinham a pretensão de orientar as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, buscando estruturar suas ações educativas com qualidade, articulados com a valorização do papel dos professores que atuavam junto às crianças.

### 1.5 AÇÃO ESTATAL NO ANO 2000: CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010)

No ano de 2000, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio do Parecer nº 4/2000, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Tais diretrizes surgiram da necessidade gerada pelas dúvidas relativas à Educação Infantil da LDB. Esse parecer enfatizou os seguintes aspectos: vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; e espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil.

Em 2001, aprovou-se, por meio da Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência se estendeu até o ano de 2010. Para a Educação Infantil, o documento estabeleceu 26 metas a serem alcançadas no decorrer dos seus dez anos de vigência, e, entre elas, consta: a ampliação da oferta de vagas para a Educação Infantil, objetivando atender em dez anos 50% das crianças de 0 a 3 anos; e 80% para as de 4 e 5 anos; adequação das instalações físicas para instituições de Educação Infantil, tanto públicas quanto privadas; formação dos profissionais da Educação, com o objetivo de que até o término do plano (em 2010) 70% dos professores tivessem formação específica de nível superior, entre outros.

Sobre as metas, Didonet (2003) esclarece que as diretrizes, os objetivos e as metas do PNE evidenciam a intenção de torná-la efetiva como primeira etapa da Educação Básica. Porém, conforme pontua Barreto (2003), as metas somente

poderiam ser realizadas se o seu atendimento contasse, de fato, com ações supletivas da União e dos estados, especialmente em municípios que apresentassem necessidades técnicas e financeiras.

Esse foi um plano ambicioso, tendo em vista que os objetivos e metas têm um custo para serem efetivados. Como esperado, as metas não foram atingidas pelos municípios, sob a alegação de que não dispunham de recursos para promoção e manutenção desse tipo de atendimento.

No ano de 2005, foi instituída a Lei nº 11.114 sobre o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, e, no ano de 2006, a Lei nº 11.274, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, mantido o início aos 6 anos. Essa lei gerou inúmeras polêmicas; de um lado, estavam os educadores favoráveis à matrícula e à inclusão da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos; e, de outro, os resistentes a essa nova proposta. Acrescenta-se a desordem gerada com relação ao corte etário para entrada da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em função da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o MEC elaborou, ao longo de três anos (2006-2009), diferentes publicações, com o intuito de subsidiar as propostas e práticas para a Educação Infantil no Brasil. Entre esses documentos, cita-se: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (2006); “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006); “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006); “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009); “O monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil” (2009); e “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009).

O primeiro documento: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, de 2006, contém diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações a serem consideradas nas instituições destinadas à educação de crianças de 0 a 5 anos. O segundo: “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, de 2006, é composto por dois volumes. O primeiro aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade à Educação Infantil, dispondo que:

[...] uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo (BRASIL, 2006a, p. 9-10).

Trata-se de um documento de apoio, que referencia a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, propondo requisitos para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O volume dois aborda as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, que expressam, “[...] entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente” (BRASIL, 2006b, n.p.).

O terceiro documento: “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”, de 2006, oferece aos gestores orientações em relação a construção, reforma e organização dos espaços institucionais destinados à educação dos menores de 6 anos.

Já o quarto documento: “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, de 2009, tem por objetivo auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador.

Com relação ao documento: “O monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil”, de 2009, este visa contribuir, com as Secretarias Municipais de Educação, no aprimoramento de ações que possam identificar a qualidade das condições e do trabalho realizado nos estabelecimentos educacionais e aportar elementos para sua melhor qualificação.

O último documento: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, também de 2009, foi editado pela primeira vez no ano de 1995, e divide-se em dois capítulos, sendo o primeiro de autoria de Maria Machado Malta Campos, e o segundo de Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg. O primeiro capítulo: “Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche”, contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, no que diz respeito às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. O segundo capítulo: “A política de creche respeita a criança: critérios para

políticas e programas de creche”, explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais quanto não governamentais.

No ano de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5, a qual instituiu novas DCNEI, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, revogando a Resolução CNE/CEB nº 1/1999. As DCNEI articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

O objetivo deste estudo até aqui foi o de compreender o lugar da educação de crianças de 0 a 6 anos, no âmbito legal. Ao analisar a evolução do arcabouço jurídico normativo, percebeu-se a omissão do Estado, por décadas, em relação a esse nível de ensino, omissão esta que se estendeu também a outras esferas, deixando a educação de crianças de 0 a 6 anos desprovida de uma identidade, sendo atrelada, muitas vezes, a finalidades extrínsecas e desconsiderada em suas peculiaridades.

Mesmo que nos dias atuais a educação de crianças de 0 a 6 anos se configure como expressão do direito educacional e tenha se tornado um campo de conhecimento em processo de consolidação, a identificação de lacunas e de perspectivas ainda continua sendo uma necessidade. Diante o exposto, propõe-se na sequência desta pesquisa compreender o papel que a sociedade civil organizada desempenhou na e para a constituição do campo científico de Educação Infantil no Brasil.



## **2 EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS E A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL**

No primeiro capítulo, discorreu-se a respeito das publicações oficiais, produzidas pelos elaboradores de políticas públicas destinadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, no Brasil. Neste segundo capítulo, o objetivo é problematizar a intervenção de grupos e movimentos sociais, que, ao longo da década de 1970 e início dos anos de 1980, apresentaram reivindicações aos poderes públicos no contexto de lutas por direitos sociais e de cidadania, o que, em certa medida, possibilitou acrescentar significados à creche e à pré-escola, enquanto instituições destinadas à educação e cuidado dos menores de 7 anos.

Sob o ponto de vista organizacional, pretende-se neste capítulo problematizar a luta pelo direito das mulheres trabalhadoras à creche, a partir de diferentes meios impressos do período; compreender, brevemente, a trajetória do Movimento de Luta por Creches (MLC); assim como o início da trajetória da ANPEd, espaço que também congrega pesquisadores que se dedicam ao estudo da educação de crianças de 0 a 6 anos, no Brasil.

### **2.1 A CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO E O DIREITO DA TRABALHADORA MÃE**

Inicia-se essa reconstrução na década de 1970, período marcado por diferentes formas de opressão, cerceamento da liberdade de expressão, inexistência de direitos fundamentais e de garantias constitucionais. Período caracterizado também pela crescente participação feminina no mercado de trabalho brasileiro, como pode ser observado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativos ao ano de 1970. As informações disponíveis apontam que 18% da população feminina no período estava engajada no mercado de trabalho, o que correspondia a cerca de 6 milhões e duzentas mil mulheres fora dos seus lares. Ou seja, a mulher assumiu postos de trabalho produtivo, sem, entretanto, abandonar seu papel social na esfera reprodutiva, o que gerou a necessidade de se dividir entre o cuidado da família/filhos e o exercício da profissão.

Embora a legislação brasileira vise à proteção da trabalhadora mãe, esse direito nem sempre é garantido. A Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, com alteração

em 28 de fevereiro de 1967 (Decreto de nº 229), sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu art. 389, § 1º, estipulava que os estabelecimentos onde trabalhassem 30 mulheres, com mais de 16 anos de idade, teriam local apropriado para guardar, sob vigilância e assistência, os filhos no período de amamentação. Já o art. 396 estipulava que, para amamentar o próprio filho, até que este completasse seis meses de idade, a mulher teria direito durante sua jornada de trabalho a dois descansos de meia hora cada um.

No § 2º do art. 389, a lei esclarecia que essa exigência poderia ser suprida por creches distritais, mantidas pelas próprias empresas individualmente, em regime comunitário, ou em convênio com o Serviço Nacional da Indústria (Senai), o Serviço Nacional do Comércio (Senac), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) ou, ainda, entidades sindicais.

Sobre a referida lei, considera-se que, mesmo com a possibilidade do cumprimento legal pelas empresas, o problema não estaria resolvido, pois grande parte das mulheres fica excluída desse benefício, como é o caso das empregadas domésticas, autônomas e rurais. Embora a mulher contasse com esse serviço no local de trabalho ou proximidades, transportar um recém-nascido por longas distâncias e em transportes lotados é inaceitável, fato que se agravava quando a empresa mantinha convênio com creches distantes do local de trabalho, sem contar a preocupação com a criança após os seis meses de idade.

## 2.2 A LUTA PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

A reivindicação por creches, como sendo um direito da mãe e da criança, se tornou luta de diferentes movimentos sociais ao longo da década de 1970 e início dos anos de 1980. Pelas manchetes dos jornais da época, é possível compreender o alcance desse debate, assim como o papel que a grande mídia assumiu em relação ao MLC. Nesta pesquisa, considerou-se o acervo disponibilizado pela FCC, com mais de 100 recortes de jornal catalogados por ano, sobre esse período na história do Brasil. Em sua maioria, os recortes são dos seguintes veículos de comunicação: Folha de S.Paulo; Folha da Tarde; e O São Paulo da Igreja Católica. A justificativa por considerar as manchetes dos jornais da cidade de São Paulo é devido ao papel disseminador que a cidade empenhou no decorrer dos anos, junto aos municípios de demais estados brasileiros.

Iniciou-se essa reconstrução no dia 8 de março de 1970, quando a Folha de S.Paulo publicou a seguinte matéria: “Creches: só 1.900 lugares em SP”. O jornal alertava que naquela ocasião a cidade de São Paulo contava com aproximadamente 1.900 vagas, distribuídas em 16 creches públicas e 13 particulares, porém a estimativa era que existissem cerca de um milhão de crianças na idade de 0 a 3 anos.

O mesmo jornal publicou em 8 de agosto de 1970: “Creches: o que será em 1990?”, essa matéria tratava do Plano Urbanístico Básico (PUB), de São Paulo, anunciando a abertura de uma creche privada na cidade. Alertava que, segundo dados da Secretaria do Bem-Estar Social de São Paulo, trabalhavam fora de suas residências cerca de 1.700.000 mulheres naquela ocasião, e as creches gratuitas existentes na cidade alojavam somente 1.780 crianças, o que significava 1% da população infantil de 0 a 4 anos.

De acordo com a matéria, essa deficiência era enfrentada pelas mães de diferentes maneiras: auxílio de parentes ou vizinhos, disputa por poucas babás com alguma experiência, moças de boa vontade ou, ainda, o abandono dessas crianças. Sinalizava a matéria: “Em 1990, essas crianças semi-abandonadas poderão ser tantas que ninguém sabe o que acontecerá” (FOLHA DE S.PAULO, 1970b).

Sobre a necessidade das mães relatada na matéria acima, a Secretaria do Trabalho e Administração do Estado de São Paulo realizou no ano de 1970 um estudo sobre a mão de obra feminina empregada nas indústrias e revelou que, das 500 trabalhadoras pesquisadas, entre administrativas e braçais, 72,8% tinham filhos pequenos. Destas, 46,4% costumavam deixá-los com parentes, 21,6% sozinhos e apenas 1% em creches ou instituições equivalentes. A porcentagem das trabalhadoras que deixavam crianças pequenas sozinhas era maior no caso das empregadas braçais: 30%. Justamente, a categoria onde se encontra o maior número de mulheres com filhos, ou seja, 82,7% (CAMPOS, 1979).

Além da escassez de creches públicas, algumas matérias da Folha de S.Paulo alertavam para situação precária que as creches conveniadas com a prefeitura de São Paulo enfrentavam e solicitavam à comunidade doações para que essas entidades continuassem a funcionar. Alguns exemplos: Casa da Criança Julieta Marcondes Machado, na Vila Clementino/SP, “A casa da criança recebe donativos em mercadorias e em dinheiro” (17/04/1972); Casa da Criança Nair de Aguiar, em Rio Pequeno, Distrito de São Paulo, “A casa da criança Nair de Aguiar está aberta às visitas de pessoas que desejem colaborar” (31/07/1972); Centro de Assistência Social São

Vicente de Paula, no Moinho Velho/SP, “Os donativos podem ser em agasalhos para as meninas, em roupas de cama, em tudo que possa ser aproveitado (31/09/1972); Creche Catarina Labouré, bairro Ipiranga/SP (27/05/1974), “Alimentos em geral, principalmente leite em pó, roupas de cama, mesa e banho, mesmo usadas, agasalhos e roupas para as crianças e também calçados”.

É possível observar pelas matérias que o termo “creche” era utilizado tanto para se referir aos espaços destinados às crianças menores de 3 anos (berçários) quanto para instituições de recolhimento ou saúde da criança. Sobre esse assunto, Campos (1975) adverte sobre a incapacidade de obtenção de dados concretos sobre o atendimento ofertado às crianças no conjunto dessas instituições, tendo em vista que não havia naquele momento uma definição uniforme nas estatísticas oficiais sobre as creches, pois estavam incluídos nessa denominação: berçários, hospitais ou, ainda, abrigo para menores.

Paralelo aos pedidos de donativos, estavam as soluções improvisadas para a situação das mães trabalhadoras. Em 27 de setembro 1970, a Folha de S.Paulo contou com a seguinte matéria: “Enquanto não há creches, o improvisado”. A matéria expõe alguns anúncios de jornal que vincularam naquele período como alternativa, soluções temporárias ou de emergência ao problema das creches na cidade de São Paulo. Eram enfermeiras especializadas, *baby-sitters* e senhoras oferecendo-se para tomar conta dos filhos das mães que trabalhassem fora, ou seja, trabalhadoras autônomas.

Além das soluções aligeiradas, um novo mercado surgia, eram espaços destinados a preparar babás para as mães de classe média que, somada à necessidade, também saíam para o mercado de trabalho. Em 12 de março de 1973, a Folha de S.Paulo noticiava: “Como formar uma baba eficiente”. O Instituto de Babás-Educadoras da cidade de São Paulo, instituição privada criada no ano de 1972 com o objetivo de preparar social e culturalmente as babás, estava oferecendo novas turmas nos seus cinco cursos: Babá; Babá de recém-nascido; Babá enfermeira; Babá educadora; e *Baby-sitter*. Este último era o mais especializado, o qual contava com formação, recreação, socorros e urgências, e noções de inglês e francês. O instituto também oferecia, além das aulas presenciais, cursos por correspondência para todo o Brasil. Nas palavras de Sueli Rodrigues Bittencourt, idealizadora do instituto: “É com a babá que a criança passa hoje a maior parte de seus primeiros anos. Ela é amiga, formadora e orientadora das crianças” (FOLHA DE S.PAULO, 1973b, n.p).

Ao longo da década de 1970, ações de entidades confessionais e filantrópicas que mantinham convênio com a prefeitura de São Paulo ocupavam cada vez mais espaço na grande mídia, como pode ser observado em diferentes matérias da Folha de S.Paulo: “Dois novos acordos estão sendo estudados para atender duas unidades da Vila Prudente e da Bela Vista, cada uma com capacidade de aceitar 40 crianças” (17/02/1974); “Quem chega a creches Catarina Labouré, no Ipiranga, não pode deixar de sorrir, diante da alegria e bem-estar de 300 crianças” (28/02/1975); “Foi reinaugurada esta semana as creches do Jabaquara, mantida pela Associação Santo Agostinho (ASA)” (08/12/1975); “Creches de Vila Leopoldina. Mantida pela Associação Evangélica Beneficente”, “[...] em meio a muita área verde. Nos gramados, gangorras e brinquedos que se avistam da rua arborizada e pacata” (11/12/1976).

Esse também foi o período em que emergiram, nos principais centros urbanos, organizações da sociedade civil que deram origem a vários movimentos de base, entre eles o Movimento de Mulheres, que reivindicava direitos civis, políticos e sociais. A partir do ano de 1975, impulsionados pela declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), como o Ano Internacional da Mulher; pela realização da Primeira Conferência Mundial sobre as Mulheres na Cidade do México; e pela mobilização de mulheres em várias partes do mundo, vão surgindo no país núcleos de organização feminista, cujos participantes provinham dos estratos médios da população. Para Rosemberg (1984), seja no movimento de mulheres, seja no movimento feminista, expressões que não se equivalem, aparece desde logo a reivindicação por creches, reivindicação praticamente desconhecida até então.

No ano de 1975, aconteceu na cidade de São Paulo o primeiro ato público de mulheres: “Encontro para Diagnóstico da Mulher Paulista”, evento patrocinado pelo Centro de Informação da Organização das Nações Unidas e pela Cúria Metropolitana de São Paulo. Participaram do encontro cerca de 500 mulheres, que discutiram um extenso temário, entre eles, a situação das creches no Brasil. De acordo o jornal Brasil Mulher do ano de 1976, sobre o encontro: “É necessário que todas as mulheres, os representantes das sociedades amigos de bairro, clube de mães e interessados em geral, desenvolvam juntos um programa que venha resolver o problema de creches em São Paulo” (BRASIL MULHER, 1976, p. 5).

Foi possível perceber que, a partir desse evento, tal discussão passou a também fazer parte de publicações independentes na cidade de São Paulo, como é o

caso do jornal *Nós Mulheres*, tabloide artesanal que servia de instrumento de divulgação de assuntos do pensamento feminista e político da época.

**Figura 2** – Capa do Jornal *Nós Mulheres*, edição de número 2, de 1976



Fonte: Fundação Carlos Chagas (1978).

Na edição de setembro/outubro de 1976, o jornal *Nós Mulheres* trouxe a seguinte manchete: “Onde estão as creches?” E seguiu esclarecendo que, na cidade de São Paulo, existia, segundo dados da Secretaria do Bem-Estar Social do ano de 1975, por volta de 260 creches públicas e privadas, o que respondia a uma vaga para cada 28 crianças aproximadamente.

A principal razão dessa carência era a pouca atenção dispensada ao atendimento do filho da mulher trabalhadora. O tabloide denunciava que diferentes empresas faziam convênio com qualquer instituição para estarem dentro da lei. O exemplo trazido foi o da Creche Nossa Senhora Mãe de Deus, na Freguesia do Ó, que mantinha convênio com três grandes empresas de São Paulo: Editora Abril Ltda., Peticamps S/A e Embalagens e Plásticos do Brasil S/A.

Na Creche Nossa Senhora Mãe de Deus, existia apenas uma babá para cada quinze crianças, além disso, a pessoa responsável não possuía qualquer

formação. “Não há médicos, psicólogas ou pedagogas presentes. As condições higiênicas são bastante precárias. Não há espaço para o lazer das crianças, enfim é apenas e simplesmente um depósito de crianças” (NÓS MULHERES, 1976b, n.p.).

Observa-se que, a partir de 1976, alteram-se os discursos de diferentes veículos de comunicação, com relação às creches no Brasil. Se antes a intenção era apontar, agora o discurso é reivindicar: “Falta de creche prejudica trabalho feminino no ABC” (O Estado de S. Paulo, 10/11/1976); “Creche - Um problema Social” (O Estado de S. Paulo, 26/07/1976); “Queremos creche” (Nós Mulheres, 11/12/1976); “Creches atendem a menos de 10 por cento da demanda” (O São Paulo, 24/04/1977); “Quem cuida dos filhos se a mãe trabalha?” (Movimento, 26/04/1977); “7.057 crianças vivem os dias nas 84 creches da cidade, enquanto 600 mil ainda esperam sua vaga” (O São Paulo, 21-27/05/1977); “Creches: uma lei sem consequências” (Jornal do Brasil, 09/10/1977); “Com quem deixar os filhos?” (Jornal Shopping News, 04/12/1977).

A luta pelos direitos da mulher culminou, no ano de 1979, no Congresso da Mulher Paulista, evento que contou com a participação de centenas de mulheres, como pode ser observado na Figura 3, que segue.

**Figura 3 – Participação das mulheres no Congresso da Mulher Paulista**



Fonte: Moreno (2018).

A articulação das mulheres, concretizada no Congresso da Mulher Paulista, teve como resolução a criação do MLC, lançado oficialmente no dia 7 de outubro de 1979. No dia 12 de outubro, 500 militantes visitaram a prefeitura de São

Paulo solicitando solução ao problema das creches. Essa visita resultou na promessa de 842 creches em três anos. “Esse número seria objeto de disputas, a partir desse momento, com o movimento puxando-o para cima e a Prefeitura ajustando-o para baixo” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991, p. 9).

No mês de março de 1980, a prefeitura de São Paulo divulgou a notícia da construção de 30 creches, sendo 15 em Santo Amaro e 15 em Campo Limpo, regiões onde o MLC era mais organizado. Essa informação foi noticiada pelo Jornal Movimento (18-24/02/1982), com a seguinte chamada: “A vitória no Jardim Mirim”. De acordo com a matéria, moradores da região sul, mais especificamente de Campo Limpo e São Amaro, foram informados de substanciais mudanças na promessa das 842 creches. As primeiras, em via de implantação, eram inversamente contrárias às promessas, de creches elas passaram a minicreches, com a capacidade média para 60 crianças, e com uma parte das despesas assumida pela própria comunidade. Diante desses fatos, o MLC convocou uma Assembleia Geral para junho de 1980, para reafirmar as suas reivindicações: creches diretas, totalmente mantidas pela prefeitura; melhoria na qualidade dos projetos de construção; construção imediata das 30 creches prometidas; participação do MLC junto com a comunidade local na seleção de funcionários e indicação de diretoras para trabalhar nas creches; e participação do MLC e da comunidade na administração do equipamento e na seleção de crianças a serem atendidas. O estímulo para essa luta, de acordo com o jornal, foi a vitória do Jardim Mirim, onde após cinco longos anos de lutas a comunidade conseguiu a construção de uma creche direta, dirigida integralmente pelos moradores.

Ainda no mês de março de 1980, três mil mulheres lotaram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no II Congresso da Mulher Paulista. De acordo com a deputada Irma Passoni (PT), participante do evento, em entrevista à Folha de S.Paulo (09/03/1980), as reivindicações do MLC pela construção de creches tomaram impulso. O próximo passo era fiscalizar a construção dessas creches.

Entre os meses de julho a agosto de 1980, o MLC realizou a seleção de funcionários e diretores para as sete creches que seriam inauguradas em Campo Limpo e Santo Amaro/SP. No mês de novembro, o prefeito de São Paulo, Reinaldo de Barros, baixou um decreto impedindo o MLC de participar do processo de seleção dos funcionários e entregou essa responsabilidade à FCC, instituição privada da cidade de São Paulo que se ocupava do planejamento e implementação de processos de seleção (concursos), para todo o território nacional.



Em 18 de março de 1980, o jornal O Estado de São Paulo e a Folha de S.Paulo noticiavam: “Em três anos, mil creches”; “COBES anuncia programa para mil creches”. As matérias alertavam que, segundo a coordenadora do Bem-Estar Social, Teresinha Fran, a prefeitura de São Paulo pretendia construir até o ano de 1983 cerca de mil creches para atender a população carente da periferia. A primeira parte do plano, construção de 36 creches, estava praticamente concluído, e a previsão era a construção de mais 17 creches pelo Fundo de Assistência Social da Caixa Econômica Federal, além da construção de 23 creches, nos conjuntos habitacionais da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB).

Alertava a coordenadora, na matéria, que a LBA, em reunião com a prefeitura de São Paulo, discutiu a possibilidade da adoção do sistema de creche-casulo, utilizado em programas da LBA, para todas as creches que seriam construídas.

Com relação à LBA, o jornal Folha da Tarde, do dia 27/03/1980, trazia a seguinte matéria: “LBA quer creches para um milhão de menores”. De acordo com Léa Leal, presidente da LBA na ocasião, eles pretendiam atingir no ano de 1980 a meta de um milhão de crianças em creches-casulo.

No decorrer dos anos de 1980, em paralelo ao MLC, organizava-se também o Movimento das Creches Conveniadas, que reivindicava para si melhorias nos convênios com a prefeitura. O resultado dessa reivindicação foi a “doação”, pela Secretaria do Bem-Estar, de parte das creches recém-construídas. A justificativa para essa sessão foi a incerteza quanto aos padrões de funcionamento das creches diretas (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991). Ao mesmo tempo, a Secretaria Estadual da Educação retirou-se da Educação Pré-Escolar e inúmeras classes de pré-escola anexas às escolas estaduais de 1º grau foram fechadas.

Ao longo da década de 1980, diferentes reportagens vão relatando a situação das creches na cidade de São Paulo: “Creches construída sobre pântano traz preocupação” (Folha de S.Paulo, 25/03/1981); “Crise leva creches a dispensar deficientes” (Folha de S.Paulo 15/05/1981); “No país milhões aguardam creches” (Metrô News 12/11/1981); “Bancos patrocinarão creches-casulo” (Folha da Tarde 11/12/1981); “Inauguração de creche transformada em comício” (Folha de S.Paulo, 16/10/1981); “Creches não funciona. Adivinhe porquê” (O São Paulo, 17/09/1981); “Venda de criança leva juizado a fechar creche” (O Estado de São Paulo, 06/03/1982); “As creches doadas são problema” (Folha de S.Paulo, 14/04/1982); “Prefeito acusado de não cumprir meta de creche” (Folha de S.Paulo, 12/05/1982); “Mais empresas dão apoio a creche-casulo”

(Folha de S.Paulo, 14/01/1983); “Mães ocupam creche pronta a 8 meses e não entregue” (Folha de S.Paulo, 18/06/1983); “Creches ficam fechadas” (O Estado de São Paulo, 21/06/1983); “Creches só abrem com convênio, diz Covas” (Folha de S.Paulo, 21/06/1983); “Movimento reivindica abertura de creches” (Folha de S.Paulo, 01/07/1983); “Creches fantasma na cidade” (O São Paulo, 30/10/1985); “E as creches vão continuar fechadas” (Jornal da Tarde 08/11/1985); “Essas creches só existem no papel” (Jornal da Tarde 19/11/1985).

Em paralelo às reivindicações do MLC, a FCC, instituição privada, sem fins lucrativos, criada e sediada na cidade de São Paulo, desde o ano de 1964, realizou no ano de 1981 o Encontro Nacional sobre Creches, evento realizado com o objetivo de discutir a situação das creches na cidade de São Paulo; divulgar o acervo que a equipe do Departamento de Políticas Educacional da Fundação havia acumulado com relação às crianças de 0 a 3 anos; e coletar informações para um novo projeto que a fundação realizaria: “O que se deve saber sobre creches”.

O objetivo do projeto era responder à demanda da população que apelava por respostas imediatas e satisfatórias ao problema das creches na cidade de São Paulo, pois até o momento havia escassez de experiências acumuladas, refletidas e divulgadas (ROSEMBERG, 1984). Conforme registros, as duas pesquisadoras envolvidas no referido projeto: Maria Machado Malta Campos e Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg, eram afeitas ao tema da participação popular. A primeira estava em processo de finalização de sua tese de doutorado, “Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo”, a segunda era militante feminista e responsável pela publicação do Jornal Mulherio, da FCC, o qual requisitava soluções aos problemas feministas e femininos da época.

Ao longo de quatro anos (1981-1984), o projeto contou, além do Encontro Nacional de Creches (1981), descrito anteriormente, com as seguintes atividades: Encontro Estadual de Profissionais da Creche (1982); Edição do Folheto Creche, material no formato de jornal-mini-tablóide-grampeado, produzido para e durante o Encontro Nacional de Creches (1981); Realização de um videoteipe “Pajens e encontro de pajens”, em conjunto com a Companhia Paulista de Vídeo e financiado pelo CNPq. O videoteipe foi apresentado em diferentes sessões, conforme pode-se observar na Figura 4, a seguir.

**Figura 4** – Informação sobre as apresentações do vídeo *Pajens*, pela Fundação Carlos Chagas

DATA	LOCAL	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Várias sessões em abril	Pesquisadores/Fundação Carlos Chagas	
06/04/84	Censo sobre direito da mulher/Santo André	Auditório
07/05/84	Comissão especial de inquérito sobre creches	40
10/05/84	CEPAN - Fundação Faria Lima. Estudantes, técnicos e supervisões de creches	15
21/04 e 12/05/84	Creche da PUC	18
15/05/85	Creche do Jardim Catanduva*	15
22/05/84	Apresentação no auditório da Fundação Carlos Chagas (pessoal técnico, administrativo das diferentes SURS, entidades particulares e oficiais)	35
28/05/84	Apresentação no auditório da Fundação Carlos Chagas (principalmente pessoal técnico, administrativo e pajens da SURS de Pinheiros)	40
01/06/84	Seminário Zahidée Machado Neto/Salvador	30
05/06/84	Creche da Vila Alba*	15
06/06/84	Núcleo de Estudos Mulher/Rio de Janeiro	20
07/06/84	Creche Municipal de Vila Maria**	-
08/06/84	Apresentação no auditório da Fundação Carlos Chagas (para os funcionários) - 2 sessões	20
11/06/84	Creche da Fundação Faria Lima; Creche da USP	15
12/06/84	Creche da Prefeitura de Osasco (apresentação inserida em um treinamento de dirigentes de creche)	40
14/06/84	Departamento Regional de Educação de Itaquera (técnicos e dirigentes)	30
16/06/84	Creche Nathalia Rosenburgo - Campo Limpo (técnicos e pais)	35
18/06/84	Escola da Vila - Butantã (apresentação dentro do curso de formação de professores de pré)	10
20/06/84	Curso de Psicologia da PUC - Pós-Graduação	30
25/06/84	Casa da Mulher do Grajaú*	18

Fonte: Fundação Carlos Chagas (1984).

Além dos materiais elencados na Figura 4, o projeto contou com as seguintes publicações: “Bibliografia para apresentação no Encontro Nacional de Creches”; edição especial do “Cadernos de Pesquisa” (n. 55, 1985), organizado pelas pesquisadoras: Maria Machado Malta Campos, Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg e Regina Pahim Pinto, contendo quatro artigos: “Crianças de famílias paulistanas”; “O labirinto do Minitauro”; “Números”; “Pajens e professoras e Diretas já?”. Além de um número no *Jornal Mulherio* (nov./dez. 1981), publicação de cunho feminista da própria FCC, que tinha como responsável a pesquisadora Fúlvia Rosenberg. Segue exposta, na Figura 5, a capa da edição do *Jornal Mulherio*:

Figura 5 – Capa da Revista Mulherio, edição de número 4, de 1981



Fonte: Fundação Carlos Chagas (2018).

Na matéria do referido jornal: “Uma terra de ninguém, que pode ser de todos”, Maria Machado Malta Campos discorre sobre a situação das creches relatadas pelos participantes do evento. O jornal inicia a matéria com a seguinte questão: teoricamente, a creche é a solução ideal para as mães que trabalham. E, na prática, ela está satisfazendo essa necessidade?

Para Campos (1981), no Brasil daquele período, mais do que a pré-escola, a creche era uma espécie de terra de ninguém, uma instituição onde nenhum órgão em particular estava definido como responsável.

Se, por um lado, isso demonstrava a falta de empenho do governo em resolver o problema, por outro, abria uma série de novas perspectivas. Isso porque a ausência de uma centralização rígida permitia uma variedade de arranjos, de modo que iniciativas comunitárias coexistiam com outras de empresas, instituições de caridade, órgãos oficiais etc. Para Campos (1981), na cidade de São Paulo, as creches que dependiam da prefeitura apresentavam desigualdades. De um lado, estavam as creches vinculadas a entidades com recursos, tais como algumas instituições de caridade conhecidas; e, de outro, as que resistiam com muitas dificuldades, nas quais alguns órgãos do governo, como o Mobral, a LBA, a Fundação de Serviço Social do Distrito Federal, repassavam verbas e assistência técnica. Mas essa assistência indireta

e parcial não chegava a todas as iniciativas. Muitas creches ficavam fora até mesmo dessa ajuda limitada, ou porque não tinham condições mínimas exigidas pelos órgãos que repassam os recursos, ou por causa das enormes dificuldades burocráticas (CAMPOS, 1981).

Retornando ao MLC, a partir do ano de 1983, com a prefeitura de São Paulo ocupada pela oposição, a realidade é contrária às promessas eleitorais. O resultado da promessa de 830 creches que seriam construídas foi disseminado por uma Comissão Especial de Inquéritos sobre Creches, sob a alegação de que: “A construção é muito cara, os custos de manutenção são altos” (ROSEMBERG, 1984, p. 77). A opção do poder público, naquele momento, era a de contribuir apenas indiretamente por meio de convênios e incentivar a participação de setores privados (igrejas, associações filantrópicas, grupos comunitários). E o MLC foi, de acordo com Rosemberg (1984), se dissipando até deixar de existir enquanto força política, enquanto movimento unitário.

Após essa breve incursão pela luta dos direitos das crianças de 0 a 6 anos por espaços educativos, e no afã de compreender de que maneira o GT07 da ANPEd contribuiu para a constituição do campo científico de Educação Infantil no Brasil, propõe-se na sequência desta pesquisa traçar a trajetória da ANPEd para, na sequência, compreender a ação do GT07 na inquietante trajetória de luta pelo direito à educação de crianças menores de 7 anos, no Brasil.

### 2.3 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: LÓCUS DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO

A década de 1970 foi seguramente um momento ímpar na história brasileira. Se, por um lado, houve desobrigação de diferentes segmentos da sociedade com relação à educação de crianças de 0 a 6 anos, por outro, existiu lutas e expectativas. Até a segunda metade dos anos de 1970, período da implantação e regulamentação dos cursos de pós-graduação no Brasil, a produção científica relacionada à educação, principalmente à educação do menor de 7 anos, era escassa, fato que decorre da própria trajetória da pesquisa educacional brasileira e de suas distintas fases ao longo da história.

A primeira fase, de acordo com autores da área, como: Aparecida Joly Gouveia (1974), Miriam Warde (1990), Marli André (2006), Bernadete Gatti (1992, 2005), Dermeval Saviani (2000, 2007), Marisa Bittar (2009), tem início na década de

1940, com a criação do Instituto Nacional de Pedagogia (1937) e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944), ambos com o objetivo de prestar estudos e pesquisas para o MEC.

A segunda fase de implantação das pesquisas na área da educação inicia-se no ano de 1955, com a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1956), período que se estende até por volta do ano de 1965. O objetivo dos referidos centros era, entre outros, desenvolver pesquisas das condições culturais e escolares da população brasileira; elaborar livros, textos, material de ensino e estudos sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação; treinar e aperfeiçoar administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação e professores de escolas normais/primárias (BRASIL, 1955). Ambos eram prolongamentos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ou seja, também prestavam seus serviços para o MEC.

A terceira fase inicia-se com a implantação dos cursos de pós-graduação regulamentados, bem como o crescimento muito rápido desses cursos no Brasil. Sobre os programas de pós-graduação em Educação no Brasil, assevera Bittar (2009, p. 9) que “[...] o divisor de águas na história da pesquisa em educação brasileira foi, sem dúvida, a criação dos Programas de Pós-Graduação, que trouxeram para o âmbito da universidade a pesquisa que até então se realizava fora dela”. De acordo com Saviani, em entrevista a Bittar e Ferreira Jr., em 19 de junho de 1995, esse período pode ser considerado um momento “heroico” na história educacional do Brasil, pois não havia naquele momento condições mínimas para se implantar seriamente estes cursos (BITTAR, 2009).

Nesse período, além dos programas de pós-graduação em Educação, surgiram também alguns institutos e centros de estudos e pesquisas, como é o caso da FCC, em 1964; Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), em 1969; Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), em 1973; além de associações nacionais, por área de conhecimento, tais como: Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC), em 1973; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), em 1976; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), em 1977; Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 1978; Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979, entre outras.

Sobre a ANPEd, Maria Julieta Costa Calazans<sup>4</sup>, em entrevista a Lucídio Bianchetti e Osmar Fávero, discorre:

Em meados dos anos de 1970 haviam sido criadas a ANPEC, da Economia, e a ANPAD, da Administração. Alguns colegas dessas outras áreas começaram a me questionar: com toda a expansão dos mestrados em educação, a área ainda não tinha sua associação de pós-graduação. Analisei toda a papelada das associações já criadas. Percebi que era uma coisa simples, não era nada complicado fundar uma associação. Não pensei em divergências políticas, nem que alguém poderia não concordar. Comecei a contatar as pessoas próximas, consultar os que poderiam ter interesse (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005, p. 155).

A primeira reunião para institucionalização da futura associação de educação ocorreu na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), entre os dias 19 e 20 de agosto de 1976. Para a realização dessa reunião, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) enviou um ofício convocando os coordenadores de cursos integrados ao programa de pós-graduação em Educação para que pudessem estabelecer as finalidades, regulamentos ou normas da associação.

A segunda reunião ocorreu entre os dias 14 e 16 de março de 1978, sendo financiado pela Fundação Getúlio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação (FGV/IESAE) e a CAPES. Participaram dessa reunião representantes das universidades federais, católicas, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professores e mestrandos do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), representantes da CAPES, do CNPq, da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e, embora com algumas discordâncias entre grupos, como, por exemplo, “grupo da UFRJ, que não aceitou a ANPEd como foi criada” (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005, p. 156), chegou-se ao anteprojeto do estatuto da ANPEd.

Nesse anteprojeto, a ANPEd se autointitula uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que congrega instituições e profissionais no campo da Educação, em nível de pós-graduação, com a finalidade de promover o desenvolvimento do ensino e da pesquisa (BOLETIM ANPEd, 1978). Seu público restringia-se a três categorias de sócios:

---

<sup>4</sup> Maria Julieta Costa Calazans ocupou o cargo de secretária geral da ANPEd entre os anos de 1978 e 1981, também esteve à frente da diretoria da ANPEd entre nos anos de 1981 e 1983.

1. Sócio fundador: instituições e profissionais da educação que planejavam a ANPEd;
2. Sócio efetivo: representantes das instituições e profissionais da Educação, detentores de, pelo menos, título de mestre;
3. Sócio estudante: que realizam cursos de pós-graduação.

De posse do anteprojeto, no mês de maio de 1978, a ANPEd participou na cidade de Curitiba do “Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação: linhas de pesquisa, teses e integração docente”, promovido pela CAPES.

Sobre essa reunião, Calazans, em entrevista a Bianchetti e Fávero (2005, p. 156), esclarece que foram levados à Universidade Federal do Paraná (Curitiba) “[...] todo o material relativo aos contatos das pessoas que poderiam se inscrever na ANPEd. Sônia Kenski, ex-aluna do IESAE, e Acácia Kuenzer nos deram um apoio fundamental nessa reunião”. E complementa a autora que, nessa ocasião, elegeu-se a primeira diretoria da associação, “[...] Jacques Velloso estava nos Estados Unidos, fazendo o doutorado. Jacques era a pessoa ideal para ser o primeiro presidente da ANPEd; era respeitado intelectualmente, estava terminando um doutorado muito bom em Stanford” (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005, p. 156).

De acordo com o Boletim ANPEd datado em 1978, sua primeira diretoria, provisória, ficou assim definida: presidente: Jacques Rocha Velloso (Universidade de Brasília - UnB); vice-presidente: Newton Aquiles Von Zuben (UNICAMP); secretária-gera: Maria Julieta Costa Calazans (FGV/IESAE); e secretário adjunto: Célia Frazão Soares Linhares (Universidade Federal Fluminense - UFF) (BOLETIM ANPEd, 1978).

Ao término desse seminário, chegou-se à versão final do estatuto da ANPEd e, a partir desse momento, o poder público estatal, na figura da CAPES, outorgou para a figura da ANPEd seu reconhecimento. Sobre a relação ANPEd e CAPES, Calazans, em entrevista a Bianchetti e Fávero, discorre:

Ouvi pessoas dizerem até que éramos pelegos da CAPES. Eu não vejo assim. A CAPES tinha interesse de apoiar a ANPEd porque ela poderia ser um veículo de crescimento da pós-graduação. A ANPEd ganhou um certo interesse por ser esse veículo de crescimento. [...] Claro que, no primeiro momento, a CAPES era quem tinha o modelo de estatuto, porque já havia isso em outras instituições. Mas, por exemplo, convivi bastante com o pessoal da Economia e da Administração. Essas áreas fizeram associações pequenas, conforme o



modelo proposto, mas acho muito injusto dizer que a CAPES fez questão de mandar, manobrar (CALAZANS apud BIANCHETTI; FÁVERO, 2005, p. 157).

Com o estatuto em mãos, o próximo passo da ANPEd foi a realização da 1ª Reunião Científica e Assembleia Geral da Associação, na Universidade Federal do Ceará (UFC), nos dias 21 a 23 de agosto de 1978, com o tema “Concepções do Mestrado no Brasil”. Participaram da reunião coordenadores dos programas de pós-graduação em Educação, representantes do INEP, CNPq, CAPES, MEC, Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), equipe técnica do IESAE da FGV, sócios efetivos da ANPEd e estudantes (BOLETIM ANPEd, 1979a).

As discussões nessa reunião partiram da análise das diretrizes as quais fundamentavam os programas de pós-graduação no Brasil; experiências de ensino em curso; e o atendimento preferencial a diferentes clientelas. As recomendações foram que os programas somassem esforços para precisar os significados e os compromissos do mestrado em Educação no quadro da sociedade brasileira; a designação da pesquisa como um dos elementos de formação; promoção de atividades interdisciplinares entre os docentes dos programas; e fortalecimento da ANPEd para que ela viesse a ser o órgão de representação dos programas de pós-graduação no Brasil (BOLETIM ANPEd, 1995). A título de conhecimento, apresenta-se no Quadro 3 as reuniões científicas da ANPEd do ano de 1978 a 2010.

**Quadro 3** – Reuniões científicas da ANPEd do ano de 1978 a 2010, informações sobre: reuniões, ano, cidade e tema

Reuniões	Ano	Cidade	Tema
1ª Reunião Científica	1978	Fortaleza/CE	Concepções do Mestrado em Educação no Brasil
2ª Reunião Científica	1979	São Paulo/SP	Doutoramento no Brasil
3ª Reunião Científica	1979	Salvador/BA	Seletividade no Ensino de 1º grau
4ª Reunião Anual	1981	Belo Horizonte/MG	Núcleos temáticos em pesquisa educacional
5ª Reunião Anual	1982	Rio de Janeiro/RJ	Instalações dos Grupos de Trabalho da ANPEd
6ª Reunião Anual	1983	Vitória/ES	A proposta pedagógica da pós-graduação em educação no Brasil
7ª Reunião Anual	1984	Brasília/DF	Doutorado em educação no país
8ª Reunião Anual	1985	São Paulo/SP	A pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado em educação no Brasil
9ª Reunião Anual	1986	Rio de Janeiro/RJ	Educação e Constituinte
10ª Reunião Anual	1987	Salvador/BA	Educação brasileira: dos dispositivos constitucionais às diretrizes e bases

Reuniões	Ano	Cidade	Tema
11ª Reunião Anual	1988	Porto Alegre/RS	Em direção às novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional
12ª Reunião Anual	1989	São Paulo/SP	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: propostas específicas e subsídios
13ª Reunião Anual	1990	Belo Horizonte/MG	Neoliberalismo e educação, ciência e tecnologia
14ª Reunião Anual	1991	São Paulo/SP	Política educacional de educação
15ª Reunião Anual	1992	Caxambu/MG	Educação 92
16ª Reunião Anual	1993	Caxambu/MG	Educação-Paradigmas, avaliação e perspectivas
17ª Reunião Anual	1994	Caxambu/MG	Ética, ciência e educação
18ª Reunião Anual	1995	Caxambu/MG	Poder, política e educação
19ª Reunião Anual	1996	Caxambu/MG	A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social
20ª Reunião Anual	1997	Caxambu/MG	Educação, crise e mudança: Tensões entre a pesquisa e a política
21ª Reunião Anual	1998	Caxambu/MG	Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública
22ª Reunião Anual	1999	Caxambu/MG	Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século
23ª Reunião Anual	2000	Caxambu/MG	Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira)
24ª Reunião Anual	2001	Caxambu/MG	Intelectuais, conhecimento e espaço público
25ª Reunião Anual	2002	Caxambu/MG	Educação: manifestos, lutas e utopias
26ª Reunião Anual	2003	Poços de Caldas/MG	Novo governo. Novas políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de novas políticas
27ª Reunião Anual	2004	Caxambu/MG	Sociedade, democracia e educação: qual universidade?
28ª Reunião Anual	2005	Caxambu/MG	40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas
29ª Reunião Anual	2006	Caxambu/MG	Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos
30ª Reunião Anual	2007	Caxambu/MG	ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social
31ª Reunião Anual	2008	Caxambu/MG	Constituição brasileira, direitos humanos e educação
32ª Reunião Anual	2009	Caxambu/MG	Sociedade, cultura e educação: novas regulações?
33ª Reunião Anual	2010	Caxambu/MG	Educação no Brasil: o balanço de uma década

Fonte: A autora (2018).

A 2ª Reunião Científica e Assembleia Geral da ANPEd foi realizada na PUC de São Paulo, entre os dias 11 e 14 de março de 1979, com o tema: “Doutoramento no Brasil”. Não foram encontrados nas pesquisas realizadas muitos dados sobre essa reunião. O segundo Boletim Informativo da ANPEd, do ano de 1979, traz apenas uma nota sobre a programação da reunião, e o documento elaborado por Maria Julieta Costa Calazans “ANPEd – Trajetória da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil” (1995), uma das fontes desta pesquisa, restringe-se à eleição da

segunda diretoria da associação, para o período de 1979/1981, que ficou assim definida: presidente: Jacques Rocha Velloso (UnB); vice-presidente: Newton Aquiles Von Zuben (Unicamp); secretária-geral: Maria Julieta Costa Calazans (IESAE/FGV); secretária adjunta: Célia Frasso S. Linhares (UFF); titulares: Oder José dos Santos (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), Antônio Carlos A. Machado (UFC), Juracy C. Marques (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS); suplentes: José Loureiro Lopes (Universidade Fernando Pessoa - UFP), Maria Regina Maluf (PUC-SP) e Giselda Santana Moraes (Universidade Federal da Bahia - UFBA).

No mês de maio de 1978, ou seja, seis meses antes da 3ª Reunião Científica e Assembleia Geral da ANPEd (1979), a CAPES convidou um grupo de consultores da ANPEd (Maria Julieta Costa Calazans, Jacques Rocha Velloso, Carmem Baia Solaris, Gaudêncio Frigotto, Maria Amélia Goldeberg e Glaura Vasquez de Miranda) para prestar serviço de consultoria sobre os relatórios enviados pelos programas de pós-graduação em Educação à CAPES. No decorrer desses seis meses, o MEC elaborou um anteprojeto de lei reestruturando a carreira do magistério superior e, entre alguns dirigentes do MEC, houve manifestações quanto à má qualidade dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil.

Esse convênio entre CAPES e ANPEd foi pauto da 3ª Reunião Científica e Assembleia Geral da ANPEd no ano de 1979, onde os participantes da associação rejeitaram a proposta sob a alegação de que já havia, por parte do MEC, uma conclusão sobre os programas, independentemente do resultado do trabalho que a ANPEd faria. No Boletim de nº 3 de 1979, a ANPEd se posicionou diante do exposto e reforçou seu papel de sociedade autônoma, esclarecendo que, para um bom desenvolvimento de sua função social, era condição básica garantir de forma efetiva a autonomia política da associação, diante dos aparelhos educacionais do governo. Considerando que essa autonomia não implicaria neutralidade por parte da associação, ela entendia ser sua função, a partir daquele momento:

Posicionar-se diante das questões fundamentais da educação brasileira consideradas ou não pela política educacional oficial;  
Manter ligação com a realidade social questionando *para que e para quem* a educação vem se destinando;  
Favorecer através de um amplo debate a avaliação constante da política educacional;  
Tomar iniciativa de influir e se antecipar com propostas, na formulação da política educacional (BOLETIM ANPEd, 1979c, n.p.).

Para isso, a ANPEd tomaria algumas decisões:

1. Explicitar, claramente, junto aos órgãos públicos, junto aos membros da ANPED e demais associações de docentes e profissionais sua natureza de sociedade civil, autônoma, representante de professores, estudantes e programas de pós-graduação em educação, através da divulgação das conclusões deste encontro.
2. Dar, pela alteração de seus estatutos, mais peso a participação de profissionais e alunos que a de programas.
3. Rever os mecanismos de participação na Associação, e oferecer alternativas ágeis e eficientes que ampliem o debate entre os seus membros, das questões políticas básicas postas para decisão da entidade.
4. Dinamizar o 'Boletim' como órgão de informação e mobilização de seus associados (BOLETIM ANPEd, 1979c, n.p.).

Foi possível observar, a partir do momento em que a ANPEd anunciou essa aspiração pela autonomia política, que novas parcerias começaram a se estabelecer no interior da associação. Um exemplo foi a deliberação da 3ª Reunião Científica da ANPEd (1979), sobre um seminário entre as entidades: ANPEd, Associação Nacional de Educação (ANDE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que tinham manifestado convergências de interesses nos temas a serem discutidos nos seus próximos encontros e reuniões.

O seminário foi realizado na cidade de Campinas, em 1979, com o seguinte tema: "Política Educacional Brasileira". Foi acordado a partir desse evento que as três entidades científicas (ANPEd, ANDES e CEDES) se organizariam e transformariam o seminário em Conferência Brasileira de Educação (CBE), com o intuito de unificar as lutas pela democratização e renovação da educação, criando, dessa maneira, um amplo movimento nacional (BOLETIM ANPEd, 1979).

A I CBE ocorreu na PUC-SP, nos 31 de março a 3 de abril de 1980, e a ANPEd reservou o Boletim nº 1 de 1980 às discussões que ocorreram no evento. De acordo com a associação, sua participação na I Conferência Brasileira de Educação veio ao encontro dos "[...] princípios definidos por seus associados e os compromissos por eles assumidos em especial a partir do encontro de Salvador" (BOLETIM ANPEd, 1980).

Ainda para a ANPEd, esse encontro entre as entidades (ANPEd, ANDE e CEDES) resultou do processo de organização da sociedade civil, representando importante marco na busca de uma atuação mais decisória dessas entidades diante da política educacional brasileira (BOLETIM ANPEd, 1980).

Ainda nesse boletim, a ANPEd enaltece a repercussão da I CBE no meio político, a partir do texto aprovado pelo plenário da Câmara Municipal de São Paulo. Nesse texto, exalta-se a proposta da ANPEd e demais entidades promotoras da I CBE e relaciona-se tal proposta às Conferências Nacionais de Educação (CNEs), organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), sendo realizadas entre os anos de 1927 e 1967.

De acordo com o texto do plenário, a ABE congregou em seu quadro um núcleo representativo do mundo intelectual, educacional e político no Brasil. Núcleo que, embora interrompido por um governo que manteve calado por muitos anos os canais de participação da sociedade (período militar), ressurgiu em uma nova roupagem e com uma nova visão crítica (BOLETIM ANPEd, 1980).

Ainda no Boletim de 1980, a ANPEd esclareceu que suas atividades e seu papel social estavam se diversificando, fato que fez com que cogitasse a necessária reformulação do estatuto da associação, pois este atribuía-lhe um papel relativamente restrito na área educacional, com preocupações eminentemente acadêmicas, voltadas aos problemas da pós-graduação da área. O desejo da ANPEd pela autonomia institucional tornou-se ação, no ano de 1981, quando ela propôs um novo estatuto para a associação, onde a redefinia organizacional, estrutural e funcionalmente (BOLETIM ANPEd, 1981a).

Sua justificativa foi uma reforma na associação, tendo em vista que eles não estavam mais voltados apenas aos problemas do ensino da pós-graduação, como a ANPEd havia sido idealizada, mas estavam também preocupados com os problemas da pesquisa em educação no Brasil. Se outrora “[...] a ANPEd foi passível da crítica de um atrelamento à máquina governamental que teria pretendido utilizá-la como instrumento de controle e mecanismo de legitimação”, a reforma no estatuto “[...] norteou-se pelo princípio de autonomia institucional da Associação” (BOLETIM ANPEd, 1981a, p. 1-2).

Nesse mesmo estatuto, a ANPEd mudou sua denominação para: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, anteriormente Associação Nacional de Pós-Graduação, propôs a inclusão de Grupos de Trabalho (GTs) em suas reuniões, bem como Grupos de Base (GBs), para servir de apoio.

Um dos objetivos dos GTs era tornar mais dinâmica as reuniões e tratar de temas mais próximos dos associados. Sua importância de acordo com a própria associação relacionava-se a possibilidade de:

Maior articulação de pessoas localizadas em diferentes pontos do País e que trabalham em áreas afins, dinamizando a Associação e fazendo com que ela cumpra um de seus objetivos fundamentais que é a valorização da pesquisa e dos trabalhos realizados na Pós-Graduação em Educação. Portanto, os estudos que são desenvolvidos em âmbito restrito, poderão ser divulgados e ampliados pela participação de pesquisadores de diferentes regiões, fazendo com que a atividade de pesquisa ganhe maior destaque, tanto do ponto de vista puramente científico, quanto social (BOLETIM ANPEd, 1981a, n.p.).

Os primeiros GTs e seus respectivos coordenadores estão apresentados no Quadro 4. De acordo com a ANPEd, a escolha por esses nomes para coordenação decorre da renomada experiência em pesquisas que cada coordenador apresentava.

**Quadro 4** – Grupos de Trabalho da ANPEd. Informação sobre: ano de criação, designação, primeiros coordenadores e instituição

Ano de criação	Designação	Primeiros Coordenadores	Instituição
1981	Educação de 1º Grau	Guimar Namó de Melo	Associação Nacional de Educação (ANDE); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
	Educação de 2º Grau	Luiz Antônio Cunha	Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
	Educação Superior	Neidson Rodrigues e Laura da Veiga	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
	Educação Popular	Osmar Fávero e Carlos Brandão	Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
	Educação e Trabalho	Jacques R. Velloso	Universidade de Brasília (UnB)
	Educação para o meio Rural	Maria Julieta Costa Calazans	Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE)
	Educação e Linguagem	Magda Backer Soares	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
	Educação Pré-Escolar	Maria Machado Malta Campos	Fundação Carlos Chagas (FCC)

Fonte: A autora (2018).

Na 7ª Reunião Anual da ANPEd (em Brasília, 1984), discutiu-se sobre a necessidade de repensar a associação e os GTs, tendo em vista sua dinâmica de evolução (BOLETIM ANPEd, 1984a). No Boletim nº 3 de 1984, colocou-se em perspectiva a reforma no estatuto da ANPEd, o qual foi objeto de discussão nas Assembleias Geral da associação, durante a 3ª Conferência Brasileira de Educação, em outubro de 1984.

No Boletim ANPEd nº 2 de 1985, a associação traz a proposta de reforma no estatuto, com modificações exclusivamente na diretoria da ANPEd. No Boletim

Informativo nº 4 de 1985, a ANPEd propôs aos associados uma reflexão a partir dos seguintes elementos:

**Figura 6** – Sugestões de temas para reflexão dos associados da ANPEd.

DEFINIÇÃO ATUAL	RETROSPECTIVA	PROSPECTIVA
O que é ANPEd?	Fundação da ANPEd	A ANPEd que temos
Objetivos da ANPEd	Sócios fundadores	
Compromissos da ANPEd	Diretorias anteriores	A ANPEd que queremos
Estrutura da ANPEd	Marcos da ANPEd – conquista	
Quem é ANPEd?	Caminhos e descaminhos	O espaço a ser conquistado
Por que ser ANPEd	Participação da ANPEd	
Atividades da ANPEd	Postura política	A proposta da atual diretoria

Fonte: Boletim ANPEd (1985b).

Já o Boletim ANPEd nº 1 de 1986 propõe uma possível reforma nos GTs, a partir de um texto elaborado pelos sócios: Ira Maria Maciel (secretária adjunta da diretoria de 1986), Glaura Vasquez de Miranda (responsável pela implantação dos GTs na ANPEd), Miguel Gonzales Arroyo (coordenador do GT Educação e Trabalho, no período), Léa Paixão (conselheira fiscal da diretoria de 1986), Magda Becker Soares (coordenadora do GT Educação e Linguagem, no período) e Eliane Marta Teixeira Lopes (UFMG), que realizaram um encontro, em Belo Horizonte, no ano de 1986, a fim de buscar a gênese dos GTs, captar os movimentos que lhe deram expressão, recuperar seu percurso e elaborar material que favorecesse o associado a discutir os encaminhamentos dos GTs, na 10ª Reunião Anual da ANPEd em Salvador, no ano de 1987 (BOLETIM ANPEd, 1986a).

As questões colocadas pelos associados foram discutidas na 8ª (1985) e 9ª (1986) Reuniões Anuais da ANPEd. Além disso, no Boletim nº 1 de 1986 reforçou a necessária redefinição dos GTs, com a recomendação de que cada GT organizasse um balanço do seu funcionamento, destacasse a produção relativa à temática nos últimos anos, redefinisse o núcleo básico, a coordenação e o esquema de funcionamento, e elaborasse uma proposta de ação. O Boletim ANPEd nº 2 de 1986 retoma a discussão sobre os GTs e solicita aos colegiados dos cursos de pós-graduação que promovessem uma reflexão crítica sobre o papel da ANPEd, para subsidiar as discussões na 10ª Reunião Anual da Associação. A questão norteadora foi: “A ANPEd que temos e a ANPEd que queremos”.

Pelo Boletim ANPEd nº 1-2 de 1990, observou-se que a resposta à questão proposta no ano de 1986 foi uma possível crise dos GTs:

Os GTs encontram-se em crise. Esta, se funda na materialidade da forma (inorgânica) como se faz a produção do conhecimento na área da educação. Esta crise dificulta um movimento de aprofundamento e verticalidade das análises. A pressão das demandas locais reforçam a dispersão e o apego ao imediatismo. Inflação dos grupos e superposição de categorização da formação dos mesmos (vício de justaposição e fragmentação quando não até mesmo formação de bolsões de micro-poderes (BOLETIM ANPEd, 1990, p. 91).

Essa discussão retornou na 14ª Reunião Anual da ANPEd (São Paulo, 1991), onde a Assembleia Geral aprovou a proposta da diretoria sobre a Nova Concepção da Reunião Anual e Funcionamento dos GTs. Ainda nessa reunião foi apresentado o trabalho da comissão composta por Jacques da Rocha Velloso (1º presidente), Maria Julieta Costa Calazans (2ª presidente), Glaura Vasquez de Miranda (3ª presidente) e Osmar Fávero (4º presidente), que a pedido da presidência da ANPEd reuniram-se na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os dias 28 e 29 de maio de 1992, para avaliar a trajetória e a estrutura dos GTs e encaminhar proposta sobre criação e funcionamento destes, para a 15ª Reunião Anual da ANPEd.

No texto: “Grupos de Trabalho da ANPEd: avaliação e proposta”, elaborado pela comissão citada anteriormente, consta as novas funções para os GTs a partir do ano de 1992.

No Quadro 5, são apresentadas essas funções, assim como as funções aprovadas no ano de 1981, início das atividades dos GTs.

**Quadro 5** – Funções do Grupo de Trabalho aprovadas na 4ª Reunião Anual em março de 1981 e na 15ª Reunião Anual no ano de 1992

<b>Funções dos Grupos de Trabalho (1981)</b>	<b>Funções dos Grupos de Trabalho (1992)</b>
Resultado de pesquisas realizadas	Reunir pesquisadores, estudiosos e interessados em trabalhar determinada temática e/ou área da prática educacional
Problemas relevantes que precisam ser abordados em futuros trabalhos de pesquisa	Construir-se em espaço de conforto intelectual sobre propostas teórico-metodológicas diferentes e em espaço de produção científica como grupo ou por seus membros individualmente
Experiências metodológicas	Acompanhar e analisar a produção científica produzida na temática e/ou área e provocar produção nova, principalmente nas linhas “de ponta” ou “de fronteira”
Intercâmbios de informações bibliográficas	Articular e acompanhar projetos integrados de pesquisa, discutir seus resultados, questionar seus objetivos, teorias e métodos



Funções dos Grupos de Trabalho (1981)	Funções dos Grupos de Trabalho (1992)
Intercâmbio de estudos e trabalhos realizados	Influir na melhoria das disciplinas e enriquecer os projetos de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação, quanto aos conteúdos, objetos de investigação, teoria e método
	Acompanhar a produção teórica sobre sua temática nas áreas afins, em plano nacional e internacional, estando especialmente atento à reflexão e à realidade latino-americanas, visando ampliar os horizontes da reflexão e das pesquisas
	Produzir bibliografias analíticas selecionadas e/ou estados do conhecimento sobre os temas específicos a que o GT se dedica, em especial identificando, processando e analisando a produção nacional e internacional recente, detectando vazios, tendências, perspectivas, quanto aos objetivos, teorias e métodos
	Organizar e/ou promover reuniões de intercâmbio entre pesquisadores, na forma de estágios, seminários, <i>workshops</i> e reuniões de produção científica e preparação de publicações sobre sua temática e/ou área
	Realizar e/ou promover análises de conjuntura e elaborar estudos e pareceres sobre temas de sua especificidade

Fonte: A autora (2018).

Pela trajetória da ANPEd apresentada aqui, é possível perceber que os recursos adquiridos pela associação foram no decorrer dos anos sendo absorvidos, valorizados e reinvestidos em mais recursos. Se considerarmos que uma das funções da associação no ano de 1992 era detectar vazios, tendências e perspectivas com relação à pesquisa científica, ousamos dizer que suas aspirações e investimentos se fundavam sobre cálculos precisos e complexos, o que garantiria maior retorno de credibilidade à ANPEd. Desfecho que poderia ser aplicado à própria substância da produção científica (fatos) e à influência de fatores externos, (financiamentos), isso porque não há outro objetivo do investimento científico que não seja o desdobramento contínuo de recursos acumulados (LATOURET; WOOLGAR, 1997).

Pode-se dizer que a possível crise dos GTs, no final dos anos de 1980, foi, em certa medida, um subterfúgio para que a ANPEd traçasse novos rumos depois de um decênio de trabalho. Novos investimentos que poderão ser reconvertidos em experiências, uma pequena faceta de um ciclo ininterrupto de investimento e conversão.

Para os dirigentes da ANPEd, uma reforma se mostrava inevitável. Tal afirmação pode ser constatada no Boletim ANPEd do ano de 1990, quando a associação explicita que as Reuniões Anuais deveriam ser um espaço de reflexão teórica e aprofundamentos, o que resultaria num processo de “**purificação**” (BOLETIM ANPEd, 1990) dos GTs. A palavra “purificação” deriva da palavra “puro”, do latim *purus*, que significa: limpo, casto, sem mistura. Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra “purificar”

significa: tornar puro; libertar de substâncias impuras; santificar; mundificar. Essa **santificação** deveria considerar:

Quanto à temática: o 'tom' da Reunião Anual deveria ser 'a pesquisa em educação' (balanço da área) – impasses teóricos, perspectivas, temas abandonados etc.;

Convidar, todos os anos, uma figura internacional, a fim de instigar os pesquisadores;

Convidar pesquisadores de outras áreas;

Instituir um Comitê Científico (intergrupar) para análise dos trabalhos inscritos;

[...]

Encomendar de participantes do GT estudo/texto acerca do estado da pesquisa no tema específico do grupo. Os papers encomendados deverão circular por todos os GTs;

Além dos trabalhos nos GTs, prever grandes momentos (simpósios, painéis, cursos) para discussão de temas de relevância;

A instauração de um processo de avaliação da ANPEd sugere que a Reunião Anual se constitua num momento de reflexão por excelência. Assim, a Reunião poderia ser realizada em local retirado (hotel-fazenda) com ambiente apropriado para uma reunião de caráter científico. O objetivo seria a realização de uma Reunião mais concentrada como experiência. Seria uma ótima oportunidade para avaliação dos GTs. Isto porque não devemos confundir a Reunião Anual com extensionismo. Neste sentido, mais vale um bom trabalho, que socialize bons textos, do que socializar discursos (FERRARO, 2005, p. 58-59).

Um dos passos da associação rumo a essa reforma foi a conversão do Boletim ANPEd em Caderno ANPEd, no ano de 1990. De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury, em entrevista a Bianchetti (2012), aos poucos os informes dos boletins iam se convertendo em artigos. Para Gaudêncio Frigotto, também em entrevista a Bianchetti (2012), “[...] pode dizer que os Cadernos ANPEd prenunciavam a necessidade de produzir uma revista” (BIANCHETTI, 2012, p. 427).

A expectativa de uma revista científica se concretizou no ano de 1995, quando a associação colocou em circulação a Revista Brasileira de Educação (RBE). A necessidade desse veículo de comunicação é explicada no editorial de número zero da RBE, onde a ANPEd esboçou a urgência de um canal próprio de divulgação que pudesse contribuir para o debate dos problemas da educação no Brasil, trazendo o aporte da pesquisa e da reflexão sistemática sobre as questões educacionais (RBE, 1995).

## 2.4 A ANPED E A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RBE)

A RBE foi criada em 1995, sendo lançada oficialmente na 18ª Reunião Anual da Associação, em outubro do mesmo ano. Ela tem por objetivo, de acordo com seu Comitê Científico (2018), publicar artigos inéditos que abordem temas da área da Educação, traduções de artigos estrangeiros, documentos, notas de leitura, ensaios e entrevista com personalidades de destaque nacional e internacional. A RBE tem publicação quadrimestral e é coeditada pela Editora Autores Associados.

Sobre a revista, o editorial de nº 50 (2012) esclarece que ela é, nos dias atuais, um dos principais periódicos científicos do campo educacional do país, que alia em suas páginas questões teórica e práticas acerca dos desafios da educação. Os editoriais, artigos, documentos e resenhas nela publicados permitem compreender o movimento de produção do conhecimento na área, bem como a pluralidade de visões que se fazem presentes nas produções.

Embora a RBE se configure nos dias atuais como um periódico respeitado no meio científico, a sua trajetória, de acordo com Bianchetti (2012), foi marcada por inúmeros obstáculos, entre eles, e talvez o mais expressivo, foi o de criar e manter uma revista que fosse **boa o suficiente** para representar uma entidade como a ANPEd, tendo em vista que a produção científica em meados dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 apresentava-se com baixa qualidade e em quantidade insatisfatória na área.

A solução encontrada pelos idealizadores da RBE para resolver esse aborrecimento foi trabalhar com um Comitê Editorial internacional, estabelecendo critérios claros de avaliação de trabalhos, evitando, dessa forma, que a revista se tornasse em um “botequim de amigos, que só se publica trabalhos de gente amiga” (SPOSITO apud BIANCHETTI, 2012, p. 428).

Embora Sposito demonstre a expectativa de que a revista não se tornasse um “reduto de colegas”, observa-se na fala de Fávero a Bianchetti (2012) uma realidade distante da apregoada por Sposito:

Aí a gente começou a dividir-se entre nós para circular pelos GTs e ver trabalhos bons que o GT não tinha indicado [...]. E a gente pegou alguns pareceristas mais fiéis para ajudar a gente nisso, não me lembro quem, mas tinha várias pessoas: ‘Olha, aquele trabalho foi muito bom no meu grupo, e tal’. Foi a primeira sistematização que a gente fez. De onde vêm os trabalhos? [...] daí a fonte de você estar alerta para pegar trabalhos internacionais. E aí era só

o cuidado de quem vinha para a RA. [...] eu me lembro que a gente já sabia quando o cara vinha e já pedia o trabalho para ele [...] não dá para você manter a entrada livre [de artigos] no balcão do jeito que está. [...] eu acho diferente você pegar um trabalho de... isso para mim é o educativo da revista, acho diferente você pegar um trabalho que foi apresentado num GT de uma RA, que não está bom para ser publicado e você trabalhar com o fulano para ele publicar (BIANCHETTI, 2012, p. 446).

O Comitê Científico, nas palavras da própria associação, contribuiu para o avanço nos trabalhos a serem apresentados nas Reuniões Anuais; para a mudança nas regras de avaliação desses trabalhos (realizadas anteriormente pelos membros do próprio GT); e para a “libertação de substâncias impuras” (BOLETIM ANPEd, 1990) e, na “imaculação” da recém-criada RBE.

Partindo da assertiva do Comitê Científico sobre sua contribuição para o avanço da RBE e no afã de verificar quais ideias a revista fez circular a respeito das crianças de 0 a 6 anos, no período de 1995, primeiro exemplar, a 2010, recorte temporal desta pesquisa, o Quadro 6 apresenta tais artigos, com o autor, título e edição correspondente. Informa-se que os indicadores utilizados foram: criança, infância, maternal, creche, pré-escola, jardim de infância e Educação Infantil.

**Quadro 6** – Publicações da RBE no período de 1995 a 2010 sobre as crianças de 0 a 6 anos. Informações sobre: ator, artigo e edição/ano correspondente

	<b>Autor</b>	<b>Artigo</b>	<b>Edição/Ano</b>
1	Moysés Kuhlmann Jr.	Histórias da educação infantil brasileira	Maio a agosto de 2000
2	Carmen Sylvia Vidigal Moraes	A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras	Setembro a dezembro de 2000
3	Eloisa AciresCandal Rocha	A pedagogia e a educação infantil	Janeiro a abril de 2001
4	Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg	Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil	Janeiro a abril de 2001
5	Maria Dolores B. Kappel Maria Cristina Carvalho Sonia Kramer	Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE	Janeiro a abril de 2001
6	Silvia Helena Vieira Cruz	A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias	Janeiro a abril de 2001
7	Alessandra Arce	Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância	Maio a agosto de 2002
8	Tullia Musatti	Programas educacionais para a pequena infância na Itália	Setembro a dezembro de 2003
9	Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto	A educação infantil no contexto das políticas públicas	Setembro a dezembro de 2003
10	José Gondra Inára Garcia	A arte de endurecer "miolos moles e cérebros brandos": a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância	Maio a agosto de 2004

	<b>Autor</b>	<b>Artigo</b>	<b>Edição/Ano</b>
11	Ana Cristina Coll Delgado	Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?	Janeiro a abril de 2005
12	Dolores B. Kappel	Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional	Mai a agosto de 2007
13	Fabiana de A. Marcello	Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta	Mai a agosto de 2008
14	Rosa Maria Hessel Silveira Iara Tatiana Bonin Daniela Ripoll	Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural	Janeiro a abril de 2010
15	Isabel de Oliveira e Silva Iza Rodrigues da Luz Luciano Mendes de Faria Filho	Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações	Janeiro a abril de 2010
16	Tamara Grigorowitschs	Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self	Mai a agosto de 2010

Fonte: A autora (2018).

Analisando o Quadro 6, percebe-se que, ao longo de 15 anos de trabalho (1995-2012), foram localizados apenas 16 artigos sobre as crianças de 0 a 6 anos, na RBE. Além disso, é possível verificar que, durante os cinco primeiros anos (1995-2000), a produção sobre as crianças de 0 a 6 anos é inexistente, o que causou a autora desta tese certo estranhamento, tendo em vista que este foi um período de extrema importância às crianças dessa faixa etária. Destaca-se essa preocupação, especialmente devido à expansão do atendimento a essa parcela da população; a intensificação de pesquisas nessa faixa etária; as proposições do MEC com relação às crianças de 0 a 6 anos; além de ser um período de intensos debates e publicações no GT07, como será melhor detalhado no decorrer desta pesquisa.

Com relação às 16 publicações a respeito da educação de crianças de 0 a 6 anos, verificou-se uma multiplicidade de discursos. Constatou-se o olhar de diferentes personagens (adultos e crianças), e a visão de dentro e de fora das instituições de Educação Infantil com os usuários do sistema (CRUZ, 2001; DELGADO, 2005). Falas, olhares e opiniões sobre a história do atendimento às crianças de 0 a 6 anos ao longo dos anos (KUHLMANN JR., 2000; MORAES, 2000; KAPPEL, CARVALHO, KRAMER, 2001); a construção social da infância (GONDRA; GARCIA, 2004); os diferentes autores, GTs, pesquisadores e projetos de pesquisa da área da Educação que tomam por tema explicitamente a infância, a criança ou a Educação Infantil (ARCE, 2002; SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010); o nascimento de uma pedagogia da Educação Infantil, enquanto um campo de conhecimento (ROCHA,

2001); o processo de construção de identidades, gênero e o dinamismo existente nas relações da criança no mundo como seres históricos e culturais concretos, produtores e reprodutores de cultura (MARCELLO, 2008; SILVEIRA, BONIN, RIPOLL, 2010; GRIGOROWITSCHS, 2010).

Com relação às políticas públicas no contexto brasileiro, Barreto (2003) analisa os desafios para a Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (2001-2010); Kappel (2007) descreve os avanços ocorridos em diferentes áreas geográficas do Brasil, tomando por base IDI, ou seja, o índice que incorpora variáveis relacionadas com a oferta de serviços de saúde e educação; Musatti (2003) discorre sobre programas educacionais para a pequena infância no contexto mundial; e Rosemberg (2001) propõe que o conhecimento científico acumulado ao longo dos anos seja um instrumento auxiliar na formulação e avaliação de políticas sociais para a pequena infância no contexto brasileiro.

Após essa incursão pelos primeiros anos de trabalho da ANPEd, propõe-se na sequência desta pesquisa analisar o GT07, seus protagonistas, anseios e perspectivas para o campo científico de Educação Infantil no Brasil.

### **3 GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR/EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS (1981-2010)**

No primeiro capítulo, foi discutido a respeito das publicações oficiais, produzidas pelos elaboradores de políticas públicas destinadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, no Brasil.

O segundo capítulo problematizou a intervenção de grupos e movimentos sociais que, ao longo da década de 1970 e início dos anos de 1980, apresentaram reivindicações aos poderes públicos, no contexto de lutas por direitos sociais e de cidadania, o que resultou no reconhecimento do direito da criança à educação antes dos 7 anos. Apresentou-se também a fundação da ANPEd, entidade civil, que possui um grupo de pesquisa sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, em nosso país.

E, no terceiro, tem-se por objetivo compreender o papel que o GT07 da ANPEd desempenhou entre os anos de 1981 e 2010, com relação ao campo científico de Educação Infantil no Brasil. Do ponto de vista organizacional, o presente capítulo está estruturado da seguinte maneira: GT Educação Pré-Escolar (1981-1988); GT07 (1989-2010); GT07 (1994-1997): entre o campo acadêmico e o campo político; GT07: ação crítica ao RCNEI (versão preliminar); GT07: Pós-RCNEI; GT07: por uma história científica e política.

#### **3.1 GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1981-1988)**

Os GTs, da ANPEd, foram criados pela Assembleia Geral da Associação, em março de 1981, sendo organizados por temas a fim de reunir interessados em debater seus estudos com outros pesquisadores da área. Esperava-se que os grupos viessem a se constituir em um importante fórum acadêmico de discussão e debate sobre os resultados de pesquisas realizadas, seleção de problemas relevantes para investigação, experiências metodológicas, intercâmbio de informações bibliográficas, bem como sobre trabalhos em realização (BOLETIM ANPEd, 1981a).

O GT Educação Pré-Escolar está entre os oito primeiros grupos criados (Educação do 1º Grau, Educação do 2º Grau, Educação Superior, Educação Popular, Educação e Trabalho, Educação para o Meio Rural, Educação e Linguagem), tendo, como os demais, realizado seu 1º Encontro na 5ª Reunião Anual (Rio de Janeiro, 1982).

Cada GT possuía um coordenador, indicado pela diretoria da associação em decorrência da renomada experiência em pesquisas realizadas. Maria Machado Malta Campos, pesquisadora que já estava envolvida com a educação das crianças de 0 a 6 anos em nosso país, pelo trabalho de pesquisa que desenvolvida na FCC, foi a primeira coordenadora do GT Educação Pré-Escolar, função que permaneceu até o ano de 1986. Sua indicação aconteceu por meio de Glaura Vasquez de Miranda, responsável pela implantação dos GTs na associação e presidente da ANPEd no biênio: 1983-1985.

A primeira reunião do GT Educação Pré-Escolar contou com os seguintes participantes: Regina L. Camargo (Belo Horizonte/MG), Livia Maria Fraga Vieira (UFMG), Regina Secaf (Ribeirão Preto/SP), Maria Clotilde Rossetti Ferreira (USP), Sandra Carvalho (Piracicaba/SP), Sonia Kramer (PUC-Rio), Marília Boasaid, Evelyn e Gianini (Rio de Janeiro/RJ); Helena Uema (Paraíba/PB); Guilherme Andrade (Fortaleza/CE); Maria Regina Maluf (USP).

Pelo Boletim ANPEd nº 3 de 1982, pode-se verificar as primeiras preocupações, expectativas e recomendações do recém-criado GT Educação Pré-Escolar. Para os associados, entre as dificuldades constatadas na primeira reunião (1982), estava a falta por parte do Estado em considerar a educação de crianças de 0 a 6 anos como um direito, pois a compreensão que se tinha das instituições destinadas à educação dessa faixa etária, no período, seja por parte dos elaboradores de políticas públicas ou ainda de uma parcela significativa da sociedade civil, era de uma educação preparatória para o 1º Grau ou paliativa para a pobreza (programas de alimentação, assistência etc.). Além disso, a indefinição dos vários órgãos oficiais e repassadores de recursos em relação às diferentes faixas etárias (0 a 3 ou 4 a 6 anos), com diferentes formas de atendimento, levava a uma pulverização de recursos e a uma compartimentação de atendimento e de reflexão.

A expectativa do GT era a de conferir um caráter educacional a todas as iniciativas que atingissem a população infantil de 0 a 6 anos; integrar as preocupações com as necessidades da mãe e da família; conciliar a profissionalização com o aproveitamento de pessoal da própria comunidade; e estabelecer critérios de formação para admissão de pessoal. Com relação ao modelo escolar, a atenção do GT era com a falta de correspondência entre o desenvolvimento da criança pequena e faixas sequenciais rígidas; a informalidade da convivência familiar de diferentes faixas etárias,



eliminando-se, com isso, o brincar, o descobrir e a possibilidade do conflito; as soluções ligeiras, bem como a falta de entendimento sobre essa parcela da população.

Como sugestão o GT Educação Pré-Escolar esboçou a necessidade em considerar como educação pré-escolar todos os tipos de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, enquanto não se definiam as competências oficiais e os direitos da população pertinentes aos serviços educacionais à criança pequena; a necessária expansão das prioridades do MEC, que se restringiam à faixa de 4 a 6 anos; além da profissionalização; justa remuneração; discussão sobre a habilitação em pré-escola nos cursos de pedagogia (Comitê de Reformulação dos Cursos de Pedagogia); pesquisas sobre a inserção da criança pequena no seu ambiente e as novas formas de atendimento que respeitassem as características dessas crianças; a participação da comunidade; a luta pela prioridade da educação da criança pequena e do atendimento dos direitos da mãe trabalhadora (BOLETIM ANPEd, 1982a).

Partindo das preocupações elencadas acima, durante a 6ª Reunião Anual da ANPEd (Espírito Santo, 1983), o GT Educação Pré-Escolar reforçou o sentido de sua existência e funcionamento, enquanto canal de divulgação e influência científica, ancorado nas seguintes convicções: aprofundamento e discussão sobre diretrizes para política de pesquisa no setor; possibilidade de atuar como referência à política oficial na área; e a necessária discussão sobre a pré-escola nas universidades. Com relação a esta última, cabe ressaltar que até a década de 1990, praticamente, inexistia em nível nacional uma política que regulamentasse a formação de profissionais para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, fato que repercutia também nas produções científicas que consideravam essa faixa etária.

Tal assertiva pode ser evidenciada pelo Boletim ANPEd nº 2 de 1984, onde a associação apontou que a falta de uma legitimidade externa (órgãos de financiamento) e interna (campo científico), com relação à educação da criança menor de 7 anos, eram fatores coadjuvantes para o inexpressivo número de produções científicas, no período. Carência que se fez notar no GT Educação Pré-Escolar pelo irrelevante número de trabalhos enviados para a 7ª Reunião Anual da ANPEd (Brasília, 1984), o que levou o GT a não realizar o encontro.

Durante a 8ª Reunião Anual (São Paulo, 1985), como parte da agenda de trabalhos, o GT retomou a discussão sobre a falta de reconhecimento da educação para crianças de 0 a 6 anos, enquanto objeto de pesquisa e reflexão. Foi possível perceber que essa carência estava dificultando as Reuniões Anuais da associação. O Boletim

ANPEd nº 1 de 1986 reservou-se ao balanço das atividades da ANPEd em seus primeiros anos. Maria Machado Malta Campos, coordenadora do GT Educação Pré-Escolar no período, alertou para a indefinição que o GT apresentava: “[...] não sei, ainda, por onde poderíamos começar a atuar para nos tornarmos realmente um GT, pois considero que ainda não somos” (BOLETIM ANPEd, 1986a, p. 12).

Essa preocupação retornou na 9ª Reunião Anual (Rio de Janeiro, 1986), onde se discorreu sobre a trajetória do GT Educação Pré-escolar, sua evolução e as dificuldades enfrentadas nos quatro primeiros anos de trabalho. Entre os problemas constatados, estava a pequena participação dos associados; a falta de contato entre as reuniões; e a falta de infraestrutura para correspondências e envio de materiais (BOLETIM ANPEd, 1986b).

No ano de 1987, assume a coordenação do GT Educação Pré-escolar Ana Lúcia Goulart de Faria, função em que permanece até 1989. Durante a 10ª e 11ª Reuniões Anuais (Salvador, 1987 e Rio Grande do Sul, 1988), a discussão sobre os rumos dos GTs cedeu espaço ao debate sobre a criança e a constituinte, bem como à importância da inclusão da pré-escola, no texto legal.

Ao longo da 11ª Reunião Anual, como parte da agenda de trabalhos, o GT organizou a mesa-redonda: “Legislação e Criança”, sob a coordenação de Ana Lúcia Goulart de Faria (Unicamp) e a participação de Carmem Maria Craidy (Ministério da Previdência e Assistência Social); Felícia Madeira (FCC); Marisa Rivado (Conselho Nacional dos Direitos da Mulher); Sonia Kramer (PUC-Rio) e Teresa Gally (Universidade Federal da Paraíba).

Nessa mesa, Sonia Kramer discorreu sobre o direito das crianças de 0 a 6 anos a uma educação de qualidade em creches e escolas; Teresa Gally, sobre a necessidade do ensino de 1º Grau e a nova LDB; Carmem Maria Craidy fez uma retrospectiva da criança na Constituinte, alertando para os riscos de recuo e as possibilidades de avanço no projeto de sistematização e no projeto “Centrão”<sup>5</sup>, oferecendo subsídios para leis extraordinárias e à continuidade de militância; Marisa Rivaldo dissertou sobre a trajetória da luta das mulheres pela educação de crianças de 0 a 6 anos; e Felícia Madeira acentuou a importância da continuidade da educação ao longo das diferentes faixas etárias (BOLETIM ANPEd, 1988a).

---

<sup>5</sup> Em 1987, o PMDB, o PFL, o PTB e o PDS formaram um bloco chamado Centro Democrático – popularmente conhecido como “Centrão”, para representar os interesses de segmentos mais conservadores da sociedade.

Os encaminhamentos provenientes dessa reunião foram organizados no documento: “A LDB e a educação de crianças de 0 a 6 anos”, aprovado na Assembleia Geral da associação e incluído no documento final da ANPEd: “Por novas bases e diretrizes da educação nacional”.

O referido documento traz a preocupação em garantir às crianças de 0 a 6 anos o desenvolvimento e a ampliação das experiências e conhecimentos por meio de propostas pedagógicas apropriadas à faixa etária; o acompanhamento e desenvolvimento da criança, sem implicar em aprovação ou reprovação; bem como o funcionamento das instituições em horário parcial ou integral. Quanto à União e aos estados, eles prestariam assistência técnica e garantiriam o repasse de verbas aos municípios; as Secretarias de Educação, por sua vez, juntamente com entidades representativas da sociedade civil organizada, seriam responsáveis pela normatização, credenciamento e fiscalização das creches e pré-escolas existentes ou que fossem construídas, inclusive as privadas.

Partindo das discussões ocorridas durante a 11ª Reunião Anual (1988) e como forma de se ajustar as novas alterações da Educação dos menores de 7 anos em nosso país, o GT decidiu por modificar sua denominação “Pré-Escolar” para “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, o que, segundo a coordenação do GT, era mais abrangente e adequado à concepção de criança naquele momento, como um ser em processo contínuo de desenvolvimento e como cidadão com direitos constitucionalmente definidos.

Foi possível observar nesses primeiros anos de trabalho do GT Educação Pré-Escolar (1981-1988) o esforço dos integrantes por afirmarem-se enquanto um espaço científico destinado à educação de crianças de 0 a 6 anos. No decorrer desta pesquisa, veremos que a luta desse GT de pesquisadores se dará pela imposição de uma agenda de pesquisa na área, ou seja, na construção de um discurso legítimo, no monopólio da autoridade científica no campo da Educação Infantil no Brasil.

### 3.2 GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS (1989-2010)

Inicia-se este tópico com o Caderno ANPEd nº 1 de 1989, que reservou a discussão sobre o financiamento de políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. Esse material foi organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria e Maria Machado Malta

Campos, ambas pesquisadoras da FCC e do GT07 da ANPEd, e contou com o apoio do CNPq e do Ministério da Previdência e Assistência Social.

A coletânea conta com cinco artigos discutidos durante o seminário: “Financiamento de políticas públicas para criança de 0 a 6 anos”, realizado pela FCC, no mês de outubro de 1987. O referido seminário foi uma iniciativa do GT07, e buscou subsídios para contribuir com o texto da nova LDB.

O primeiro texto: “O financiamento da política social”, com autoria de Beatriz Azevedo (Secretaria do Planejamento e Orçamento – Seplan), apresenta uma avaliação dos mecanismos de financiamento dos programas sociais, daquele período, suas características básicas, dificuldades, além de traçar perspectivas para a área social diante das propostas de mudança no padrão de financiamento do gasto público, que estavam sendo discutidas na Constituinte.

O segundo: “Financiamento do ensino e pré-escola”, de autoria de José Carlos Araújo Melchior (USP), discute sobre os serviços federais criados ao longo da década de 1980, que concebiam a pré-escola apenas como sendo um serviço social essencial. Para o autor, apesar da pouca contribuição do governo federal, a pré-escola, naquele período, mostrava certa expansão com os serviços dos governos estaduais e municipais, que recebendo pressão da comunidade, principalmente das mães trabalhadoras, estavam criando classes de pré-escola, em diferentes espaços. A expectativa era a de que, com uma nova Constituição que fizesse previsão da pré-escola e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que explicitasse seus objetivos, talvez fosse possível criar melhores condições para sustentar a ambição por uma fonte financeira específica para a pré-escola.

O terceiro artigo da coletânea: “A questão da criança na constituinte”, de Carmem Maria Craidy (Ministério da Previdência e Assistência Social), discorre sobre os anteprojetos, projetos e substitutivos da Constituinte. Nas palavras da autora, a variação de um texto ao outro deve-se, entre outros, à campanha movida por vários órgãos da sociedade civil, setores governamentais, Conselho da Mulher e Comissão Criança e Constituinte. Isso demonstrava que “os constituintes não ficaram indiferente a esses movimentos” (CRAIDY, 1989, p. 37).

Já o texto de Sonia Kramer (PUC-Rio e Universidade do Estado do Rio de Janeiro), “Política de financiamento para creches e pré-escolas: razões políticas e razões práticas”, aponta as razões que fundamentam a necessidade de uma política consistente de financiamento para a educação pré-escolar, mistificando alguns

(pré)conceitos presentes, naquele período, entre educadores, pesquisadores e administradores contrários a expansão da pré-escola.

No último texto, “A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade”, de autoria de Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg (FCC), a autora afirma que a intervenção do Estado, na área de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, se configurava, naquele momento, insuficiente, assistencialista, emergencial, fragmentada, centralizada e burocrática. Realidade que talvez fosse contrária, caso o país tivesse um corpo de conhecimento e uma prática de debate político suficientemente desenvolvido.

Retomando as Reuniões Anuais da ANPEd, no período de 1989 a 1990, Elvira Souza Lima passa a coordenar, juntamente com Ana Lúcia Goulart de Faria, o GT07. Durante a 12ª Reunião Anual (São Paulo, 1989), as discussões do GT partiram de uma mesa-redonda coordenada por Carmem Maria Craidy (Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência Social), da qual participaram: Sonia Kramer (PUC-Rio), com a pesquisa “Currículo da pré-escola: tabus, equívocos, problemas e perspectivas”; Ana Maria Almeida Carvalho (USP), com a pesquisa intitulada “Interação criança-criança”; Ana Maria Wilhelm (Comissão de Creche do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher), com a pesquisa “Fontes de recurso e legislação em creche”; Maria Aparecida Affonso Moyses e Roberto Teixeira (Unicamp), com a “Proposta para a atenção da saúde da criança de 0 a 6 anos e organização do espaço físico”; Vera Libretti Pereira, com o “Projeto Araucária: a universidade na comunidade. Projeto iniciado na pré-escola”; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP), com o tema “Análise de interação criança-criança em creche segundo uma perspectiva sócio interacionista”; e Lenira Haddad (FCC), sob o tema “A creche em busca de sua identidade”.

No ano de 1990, assumem a coordenação do GT Sonia Kramer, Regina Alcântara de Assis e Solange Jobim e Souza. Infelizmente, não foi possível localizar informações sobre as discussões que ocorreram durante a 13ª Reunião Anual da ANPEd (Minas Gerais, 1990). O Boletim ANPEd nº 1-2 de 1990 traz apenas as observações das coordenadoras sobre o salto qualitativo nas produções do GT. Para elas, isso se justificava pelo fato de que, após dez anos de reuniões da ANPEd, e considerando que nos últimos anos tinha sido dada precedência às discussões sobre as políticas públicas refletidas na Constituição e na LDB, o GT se voltava para uma posição mais definida, constituindo-se em um espaço de debate e incentivo à geração

de pesquisas e novos conhecimentos sobre as crianças brasileiras de 0 a 6 anos (BOLETIM ANPEd, 1990).

No ano de 1991, a responsabilidade pelo GT ficou a cargo de Tizuko Morchida Kishimoto e Lenira Haddad, que organizaram para a 15ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1992) duas sessões especiais, a cargo de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, pesquisadora que assumiria a coordenação do GT no período de 1992 a 1995.

A primeira sessão: “Currículo e formação de profissionais de educação infantil”, discutiu sobre a necessidade de se pensar, naquele momento, a respeito da educação de crianças de 0 a 6 anos, a partir de novas concepções, principalmente no que se referia às crianças filhas de família de baixa renda.

A segunda: “Currículo formação de profissionais da área de educação infantil”, demonstrou a necessidade em realizar pesquisas, especialmente sobre crianças de 0 a 3 anos, tema pouco estudado no Brasil, no período. Além disso, a autora esboçou a necessidade de aprimorar práticas curriculares e estimular a formação de profissionais de Educação Infantil em todos os níveis (2º e 3º Graus), tanto em regime de cursos regulares quanto em modalidades alternativas de formação em serviço que começam a ser oferecidas por centros privados que se especializavam nessa tarefa.

Foi possível observar que até o ano de 1991 não havia, por parte da ANPEd, a preocupação em sistematizar o conhecimento produzido durante as Reuniões Anuais do GT07. As informações que os Boletins ANPEd apresentam restringem-se a informar sobre os títulos das apresentações, sessões especiais e mesas-redondas. Com relação a essa última, alguns boletins consideram, de forma extremamente sucinta, suas discussões. Fato que dificulta o trabalho de pesquisa que busca aprofundar o conhecimento sobre esse espaço científico. A partir do ano de 1992 (15ª Reunião Anual da ANPEd), os Boletins ANPEd e as Reuniões Anuais foram se alterando, pois os GTs passaram a contar com um Comitê Científico para avaliação dos trabalhos e posterior apresentação nas reuniões.

Para as coordenadoras do GT, no período (Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Marlene Gonçalves), a reorganização, com a criação de um Comitê Científico e a classificação dos trabalhos em sessão especial, apresentação/discussão e comunicação, contribuiu para elevar o nível de exigência da ANPEd, enquanto órgão que congrega pesquisadores de alto nível (BOLETIM ANPEd, 1992).

A respeito do Comitê Científico, Ferraro e Sposito, em depoimento a Fischer (2007), asseveram que a ideia de um Comitê não agradou a todos os pares, tanto que na Assembleia Geral da Associação houve, inclusive, proposta de extinção. Sobre os comitês, Campos, em depoimento a Fischer (2007), tece os seguintes comentários:

O que eu consegui acompanhar do Comitê Científico, dele participando desde a gestão do Neidson até a minha gestão como presidente e depois como coordenadora do GT 0-6 anos, pode ser resumido na tensão sempre latente ou explícita entre o poder dos coordenadores dos GTs, querendo influir mais na seleção de trabalhos, e a autonomia sempre relativa do Comitê e o apoio maior ou menor que diferentes diretorias lhe davam na defesa de sua autonomia. A brecha para a influência dos GTs parece ser a indicação de pareceristas *ad hoc*. Sempre foi problemática, e acho que, pelo menos em alguns GTs, continua sendo. Representantes não competentes são escolhidos, painéis se formam etc. – as velhas histórias (FISCHER, 2007, p. 418).

Sobre a tensão e entre as novas diretrizes da associação e a autonomia dos GTs, Ferraro, em depoimento a Fischer (2007), esclarece que “os GTs ajudaram sim, mas alguns se tornaram **feudos**” (FISCHER, 2007, p. 419, grifo nosso).

Para Fischer (2007), a nova sistemática dos GTs, em se auto-organizarem com programação própria e com escolha de seus coordenadores de forma independente do aval da diretoria, estava comprometendo o objetivo primeiro dos GTs: o aprofundamento e a qualidade na produção científica. O autor expõe a expectativa de que os registros e fatos narrados em seu texto possam servir como fonte para superação de situações ainda presentes nos **microterritórios**, nas disputas entre os GTs.

### 3.3 GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS (1994-1997): ENTRE O CAMPO ACADÊMICO E O CAMPO POLÍTICO

Como já discorrido no capítulo 1 desta tese, no ano de 1994, o ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel autorizou a CNEI a contratar uma equipe de especialistas para integrar a equipe da Coordenação de Educação Infantil do MEC. Uma parcela significativa desses especialistas são também pesquisadores do GT07 da ANPEd, conforme pode-se verificar: Angela Maria Rabelo Ferreiro Barreto; Maria Machado Malta Campos e Maria Lúcia Machado (PUC-SP); Lenira Haddad, Tizuko Morchida Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP); Sonia Kramer (PUC-

Rio); Ana Lúcia Goulart de Faria (Unicamp), Eloisa Acires Candal Rocha (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), entre outros.

A referida equipe apresentou, durante a 18ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1995), o projeto: “Análise de propostas pedagógicas de educação infantil”, que contava com as seguintes questões: como tratar uma sociedade onde a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, onde o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças de faixa etária, étnicas, culturais, raciais, e que, concomitantemente, respeite os direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades?

Após a discussão pelo GT07, o projeto passou no ano 1996 a se constituir enquanto um documento oficial do MEC, sob o título: “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, documento já considerado no capítulo 1 desta tese.

No ano de 1998, assume a coordenação do GT07 Ana Lúcia Goulart de Faria, função em que permaneceu até 1999. Na 21ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1998), os trabalhos encomendados para o GT07 ficaram sob responsabilidade de Eloisa Acires Candal Rocha e Ana Beatriz Cerisara (UFSC).

O texto de Eloisa Acires Candal Rocha, “A educação infantil na pesquisa e as pesquisas sobre educação infantil: trajetória da ANPEd de 1990 a 1996”, deriva de sua tese de doutorado, e traça a trajetória do GT07, entre os anos de 1990 e 1996, a partir da contribuição de diferentes autores, pesquisadores envolvidos com a história do GT. Nele, a autora cita, por exemplo, estudos que se preocupam em analisar políticas e experiências regionais ou locais: Ana Lúcia Goulart de Faria (1990), Lenira Haddad e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (1990) e Marina Silveira Palhares (1990); Estudos de políticas educacionais e sociais: Ana Beatriz Cerisara, (1993), Ana Beatriz Cerisara e Eloisa Acires Candal Rocha (1994); Formação de profissionais para creches e pré-escolas: Maria Isabel Edelweiss Bujes (1990); Estudos, políticas e propostas internacionais: Tizuko Morchida Kishimoto (1992), Gisela Wajskop (1994), Tizuko Morchida Kishimoto e Lenira Haddad (1995), Lenira Haddad (1996), entre outros.

O segundo trabalho encomendado, de autoria de Ana Beatriz Cerisara, “A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial nacional: primeiras aproximações”, discorre sobre a versão preliminar, disponibilizada pelo MEC, do RCNEI, destacando a omissão deste com relação à



produção acadêmica da área. Sobre esse trabalho de Cerisara, considera-se oportuno discorrer sobre o caminho percorrido pelos pesquisadores vinculados ao GT07, para que a autora chegasse ao resultado dessa produção.

#### 3.4 GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DA 0 A 6 ANOS: AÇÃO CRÍTICA AO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (VERSÃO PRELIMINAR)

No mês de janeiro de 1998, a equipe da Coordenação de Educação Infantil do MEC, liderada por Gisela Wajskop (1997-1998), enviou o texto preliminar do RCNEI a 700 pareceristas, entre profissionais de Educação Infantil e pesquisadores, para emissão de pareceres sobre essa proposição do MEC. Entre esses pesquisadores, está o GT07, que diante de tal prerrogativa optou por construir um parecer coletivo que considerasse as observações dos diferentes pesquisadores vinculados ao GT.

A coordenadora do GT no período, Ana Lúcia Goulart de Faria, solicitou àqueles que pudessem contribuir com o parecer coletivo da ANPEd que enviassem, por meio de fax, *e-mail* ou carta, suas observações sobre o RCNEI. Além disso, a coordenadora enviou uma carta com o mesmo pedido a todos os membros/associados do GT, e publicou uma cópia da mesma carta na Lista Infância<sup>6</sup> e na página do antigo Núcleo de Estudos de Criança de 0 a 6 anos (NEE0a6), atualmente Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), da UFSC, ambos espaços que concentravam um número significativo de associados da ANPEd.

Com a posse dos pareceres, o GT elaborou um documento/parecer único<sup>7</sup> fundamentado no conteúdo que tinham em mãos. A intenção deste, além da possibilidade de reflexão sobre o referencial, era a de “[...] perceber até que ponto o resultado dos pareceres seria ou não incorporado pelo Ministério da Educação (MEC) na versão final do RCNEI” (CERISARA, 2007, p. 21).

De acordo com a ANPEd (1998), as observações dos pareceres que chegaram até o GT07 foram diversas, muitos comentaristas sugeriram a retirada do

---

<sup>6</sup> Segundo Cerisara (2007), a Lista Infância é o *e-mail* de um grupo de trabalho. O endereço é [infancia@meugrupo.com.br](mailto:infancia@meugrupo.com.br), porém não conseguimos contato nesse *e-mail*.

<sup>7</sup> ANPEd. Parecer da Anped sobre o documento referencial curricular nacional para a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 89-96, jan./abr. 1998.

documento, outros fizeram sugestões de modificações substanciais, o que levaria a um trabalho longo de reconstrução da proposta. Dessa forma, foi decidido por uma reformulação não muito profunda na versão final do RCNEI, levando em consideração os aspectos prioritários, para que, dessa forma, o MEC fosse “[...] receptivo em relação às críticas e sugestões apresentadas” (ANPEd, 1998, p. 96). Esse parecer coletivo da ANPEd foi enviado à Coedi/MEC, com as seguintes recomendações:

A redação deste parecer baseou-se no pressuposto de que o documento deverá ser reformulado a partir das sugestões dos diversos pareceristas, individuais e institucionais. Procurou sintetizar os pontos de consenso entre os pesquisadores da ANPEd, reconhecendo que, em muitos aspectos, não reproduziu toda a gama de opiniões colhidas no âmbito da entidade. Muitos comentaristas sugeriram a retirada do documento, outros fizeram sugestões de modificações substanciais, o que levaria a um trabalho longo de reconstrução da proposta. Neste parecer, optamos pela ênfase aos aspectos que acreditamos devam ser prioritariamente reformulados, até mesmo na eventualidade de mudanças não muito profundas no documento. Acreditamos que essa iniciativa do MEC deverá ter um grande impacto nas creches e pré-escolas brasileiras. Há uma carência muito grande de recursos nessa área, sendo poucos os materiais e livros disponíveis, especialmente para as crianças menores em creches e para os atendimentos em período integral. Por esse motivo, esperamos que o MEC seja receptivo em relação às críticas e sugestões apresentadas, para que a divulgação do Referencial possa realmente contribuir para uma significativa melhoria da qualidade da educação infantil no país (ANPEd, 1998, p. 96).

Esse mesmo parecer coletivo da ANPEd foi apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1998), mesma ocasião em que Ana Beatriz Cerisara apresentou o trabalho encomendado: “A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações”, pesquisa fundamentada nos pareceres enviados ao GT07.

Essa pesquisa de Cerisara passou um ano mais tarde (1999) a constituir um capítulo do livro “Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios”, organizado pelos sócios integrantes da ANPEd e financiado por três universidades públicas do Brasil: Unicamp, UFSC e UFSCar.

O referido livro traz uma reflexão sobre os debates desenrolados na década de 1990, mais precisamente entre as discussões ocorridas no período em que Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto e alguns integrantes do GT07 estiveram à frente da Coedi/MEC (1994-1997); e entre os anos de 1997 e 1998 quando a referida coordenadora foi destituída do cargo. Para Maria Machado Malta Campos (2007), responsável pelo prefácio do livro, os artigos incluídos nesse volume ajudam a situar,

contextualizar e abordar documentos e iniciativas oficiais e não oficiais, como também discorrem sobre o debate e mobilização vivido pela área da Educação Infantil no período. Os capítulos e autores que compõem essa coletânea estão apresentados no Quadro 7:

**Quadro 7** – Capítulos do livro: Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Informações sobre: Título do capítulo e autor correspondente

<b>Título do Capítulo</b>	<b>Autor</b>
Prefácio do livro	Maria Machado Malta Campos
Apresentação	Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares
A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações, 1999	Ana Beatriz Cerisara
A Educação Infantil: uma questão para o debate, 1999	Marina Silveira Palhares e Cláudia Maria Simões Martinez
Educação Infantil e currículo, 1999	Moysés Kuhlmann Jr.
O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil, 1999	Ana Lúcia Goulart de Farias
Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Maria Evelynna Pompeu do Nascimento
Educação Infantil: como ficam as crianças de 6 anos?	Marina Silveira Palhares

Fonte: A autora (2018).

Na apresentação do livro, Faria e Palhares (2007) esclarecem que o carro-chefe da coletânea é o trabalho de Ana Beatriz Cerisara, que considera 26 pareceres enviados ao GT07 sobre a versão preliminar do RCNEI. No Quadro 8, são apresentados o nome e a instituição desses pareceristas:

**Quadro 8** – Informações sobre os nomes dos pareceristas considerados no trabalho de Ana Beatriz Cerisara

<b>Nome dos pareceristas analisados por Ana Beatriz Cerisara</b>	<b>Instituição</b>	<b>Área</b>
1 Ana Lúcia Goulart de Faria	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	EI
2 Diretoria da ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	--
3 Eloísa Acires Candal Rocha	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	EI
4 João Josué da Silva Filho	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	EI
5 Cecília Goulart	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Alfabetização
6 Leila Regina de Oliveira Nunes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	EI
7 Sílvia Helena V. Cruz	Universidade Federal do Ceará (UFC)	EI

Nome dos pareceristas analisados por Ana Beatriz Cerisara		Instituição	Área
8	Andréa Tirado Spadaro e equipe	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	EI
9	Moysés Kuhlmann Jr.	Fundação Carlos Chagas (FCC)	EI
10	Ana Maria Mello e Telma Vitória	USP/RP	EI
11	Maria Lúcia Machado	Fundação Carlos Chagas (FCC)	EI
12	Maria Isabel E. Bujes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	EI
13	Marina Palhares e Cláudia Martinez	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	EI
14	Irene Terezinha Fuck e equipe	Fórum Estadual	EI
15	Ana Beatriz Cerisara	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	EI
16	Sonia Fernandes	Secretaria Municipal de Educação de Santa Catarina	EI
17	Sonia Kramer e equipe	PUC-Rio	EI
18	Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg	Fundação Carlos Chagas (FCC)	EI
19	Lenira Haddad	Universidade de São Paulo (USP)	EI
20	Márcia Moreira Veiga	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	EI
21	Márcia Moreira Veiga e equipe	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	EI
22	Elfrida Félix de Souza Gomide	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	EI
23	Maria da Graça Horn	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	EI
24	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	EI
25	Ordália Alves de Almeida	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto (USP/RP)	EI
26	Nome não informado	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul UFMS	EI

Fonte: Adaptado de Cerisara (2007).

É possível verificar que um número expressivo de pareceristas esteve vinculado à Coedi/MEC no período de 1994 a 1997. São eles: Ana Lúcia Goulart de Faria, Eloísa Acires Candal Rocha, Moysés Kuhlmann Jr., Maria Lúcia Machado, Sonia Kramer, Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg, Lenira Haddad e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Para Cerisara (2007), o parecer desses pesquisadores foi considerado em suas análises, por exercer “[...] um papel importante na área da educação infantil pela sua produção expressiva e relevante” (CERISARA, 2007, p. 22).

Quanto ao teor desses pareceres, o primeiro ponto levantado refere-se à linguagem empregada. De acordo com Cerisara (2007, p. 24), a análise dos pareceres indicou “um predomínio de observações relativas à construção de problemas de redação, gramaticais e ortográficos, sérios problemas de coerência interna e conceituais”. Essa preocupação está visível no parecer de nº 18:

O documento é excessivamente longo, não encontrando uma unidade estilística: por vezes parece um manual explicando demais, por vezes simplifica, corta, omite. Esta inconstância lingüística aparece tanto dentro de um mesmo capítulo, quanto entre os capítulos (CERISARA, 2007, p. 25).

No tocante à linguagem, três pareceres elogiaram a forma empregada pelo documento, como pode-se observar pelo Parecer nº 23, “a linguagem empregada é simples e facilita a utilização do documento pelos profissionais, não só como material de estudo, mas também como manual que oriente diretamente o trabalho” (CERISARA, 2007, p. 26). Porém, esses pareceres foram desacreditados, com o pretexto que iam na contramão dos demais que evitam justamente essa posição, que o referencial sirva apenas como manual/cartilha pelos professores.

Outro ponto questionado foi o excesso de detalhamento do documento: “o excesso de divisões, títulos e subtítulos prejudica a compreensão do todo. Alguns tópicos estão fora de lugar, alguns repetidos” (CERISARA, 2007, p. 25). O Parecer nº 9 complementa: “uma proposta como esta deveria adotar uma postura de simplicidade ao invés de trazer a complexidade simplista da justaposição de temas e do emprego de frases de efeito” (CERISARA, 2007, p. 25).

Uma posição contraditória assumida pela autora, pois a questão da simplicidade, usada para desacreditar o Parecer de nº 23, é exaltada no Parecer de nº 9. A sugestão de Cerisara (2007) foi uma revisão total no documento, a fim de corrigir os problemas de linguagem encontrados. Como material de referência, foram indicados os “cadernos” da equipe que esteve na Coedi/MEC entre os anos de 1994 e 1997.

Quanto à organização por faixa etária, “um conjunto de pareceres chama a atenção para a arbitrariedade do recorte etário, que contraria o que foi definido pela Política Nacional de Educação Infantil (0 a 3 - 4 a 6)” (CERISARA, 2007, p. 34). Apesar do RCNEI abordar a faixa etária de 0 a 3 anos, “esse cuidado não está presente em todo o documento” (CERISARA, 2007, p. 34). Complementa-se que “o texto está dividido em tópicos seguindo o modelo escolástico/disciplinar, quando procura integrar a faixa dos bebês e suas especificidades acarreta ao texto problemas estruturais, sobreposições e ausências” (CERISARA, 2007, p. 35).

Outra preocupação foi com o tratamento de ensino destinado à Educação Infantil, remetendo à forma trabalhada do Ensino Fundamental. Para Cerisara (2007), trata-se de um retrocesso em relação aos avanços que já haviam sido alcançados. Esse

também é o posicionamento do Parecer nº 11: “o RCNEI nasce com a marca da herança do ensino fundamental, que não pediu, não desejou, não merece, mas que irá conformar” (CERISARA, 2007, p. 28). Continua a autora, “vários pareceres indicam que o fato do RCNEI utilizar a terminologia emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional reforça a idéia de que o documento apóia a escolarização precoce das crianças, desde o nascimento” (CERISARA, 2007, p. 28).

O posicionamento acima não está distante dos Pareceres de nº 9 e de nº 19. O de Parecer nº 9 observa: “conhecer, crescer, viver, transformar-se num processo frio e burocrático controlado pelo adulto sem espaço para o prazer e o livre fazer da criança” (CERISARA, 2007, p. 29). Já o de nº 19 esclarece:

Ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCNEI apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o sujeito, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão (CERISARA, 2007, p. 29).

Nas palavras de Cerisara (2007), a concepção de criança que predomina no RCNEI privilegia o sujeito escolar, em vez do sujeito criança, ou seja, não toma a criança como princípio educativo, como sujeito de direitos. Este também é o posicionamento do Parecer nº 2.

[...] sendo assim, (o documento) não colabora para a formação de sua cidadania nem para seu direito de ser feliz, tornando-as apenas alunos abstratos sem garantir-lhes o direito à infância na sua plenitude, podendo viver todas as dimensões humanas antes de serem fragmentadas, podendo brincar, conhecer e fazer história sem deixar de ser criança e de fato e não no discurso (como ocorre no documento), enquanto criança concreta (pobre, rica, portadora de necessidades especiais, branca, negra, indígena, menino, menina, migrante, estrangeira, brasileira, rural, urbana, litorânea, etc.) ser educada e cuidada como ser único, capaz, completo e indivisível (CERISARA, 2007, p. 29-30).

Alguns pareceres afirmaram que “no transcorrer do documento há várias concepções de criança sem que seja possível relacionar as concepções teóricas apresentadas com o conteúdo das demais partes da referida proposta” (CERISARA, 2007, p. 30). Com relação à concepção teórica, referida autora esclarece que alguns pareceres identificaram que o RCNEI teria sua fundamentação teórica pautada na

psicologia, mais especificamente no construtivismo socialmente determinado. Essa concepção foi bastante criticada, devido:

[...] sua fundamentação confusa e pouco aprofundada, que levou a uma abordagem eclética de diferentes autores com concepções muitas vezes conflitantes, equivocadas ou simplificadas, ocasionando problemas de entendimento e contradições que atingem diretamente a coerência do RCNEI (CERISARA, 2007, p. 30).

#### Complementa o Parecer nº 1:

[...] foi indicado que esta parte do documento fosse cuidadosamente revista, com o objetivo de sanar tanto o viés psicologizante quanto o viés cognitivista – comum a certo tipo de interpretação piagetiana que aponta para a adoção precoce do modelo ensino-aprendizagem tradicional (CERISARA, 2007, p. 31).

Além do exposto, Kuhlmann Jr. (2007), pertencente à equipe da Coedi/MEC (1994-1997), sócio integrante da ANPEd e parecerista, acrescenta: “o construtivismo é ‘a nova palavra mágica dos meios educacionais, utilizada para explicar tudo sem que de fato se diga nada’” (KUHLMANN JR., 2007, p. 58-59). Ainda para o autor, “[...] ao querer derivar da psicologia cognitivista as relações da instituição educacional [...] a proposta do referencial se contorce para recuperar a ciência, a arte, a sociologia, o cuidado, as famílias, a(s) cultura (s), a história, etc.” (KUHLMANN JR., 2007, p. 58-59).

Outro aspecto levantado foi a maneira simplista de como o RCNEI abordou as creches e pré-escolas no Brasil: “A forma como é trabalhada essa questão no documento revela uma concepção distorcida em que a assistência e a educação são tratadas com excesso de simplismo e linearidade, polarizando as duas” (CERISARA, 2007, p. 31).

Quanto à estrutura do documento, assevera Cerisara (2007) que a maneira como o RCNEI foi dividido, utilizando dois âmbitos de experiências: desenvolvimento pessoal e social – com os eixos conhecimento de si e do outro, movimento e brincar – e ampliação do universo cultural – com as áreas Artes Visuais, Língua Escrita e Língua Oral, Matemática e Música –, foi alvo de muitas críticas dos pareceristas. Observa-se a afirmação da autora no Parecer nº 3:

A falta de integração entre eixos e áreas os transforma em disciplinas e não garante a ampliação e a ruptura com uma organização por disciplinas

separadas dos processos de desenvolvimento e do contexto cultural (CERISARA, 2007, p. 32).

Complementa nesse sentido, o Parecer nº 18: “a impressão de que a estrutura de alguma área disciplinar preexiste aos referenciais dá a sensação de fragmentação e incompletude” (CERISARA, 2007, p. 32).

Alguns pareceres alertam para a possibilidade de se criar uma séria tendência de os educadores de crianças de 0 a 6 anos usarem o documento ‘Desenvolvimento Pessoal e Social’ e aqueles que atendem as crianças de 4 a 6 anos, o de “Ampliação do Universo Cultural (CERISARA, 2007, p. 32).

Referida autora explica que o fato de o RCNEI elencar para cada eixo de trabalho os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática, evidencia-se uma contradição com a concepção teórica adotada. E complementa:

Um grande número de pareceres foi enfaticamente contra esta estrutura pelo fato de ela evidenciar o modelo escolar de trabalho; os que aceitaram, ressaltaram uma confusão conceitual entre objetivos, conteúdos e avaliação; outros chamaram a atenção para o risco que esta organização traria para os professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos, uma vez que os levaria a tratar as crianças como alunos que devem aprender determinados conteúdos e que serão avaliados pelos resultados apresentados. Esta estrutura fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma educação infantil de qualidade e que tenha sua especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental (CERISARA, 2007, p. 34).

No que se refere aos eixos do RCNEI, o Parecer nº 26 esclarece que separar “brincar, movimento e conhecimento” entre si é impróprio, assim como, “[...] definir conteúdos para estas áreas reforça a idéia de objeto de ensino e enquadramento normativo” (CERISARA, 2007, p. 36). Esta também foi a preocupação do Parecer nº 17: “entre o brincar e os conteúdos informativos, desaparecem meninos e meninas reais, cidadãos de direito” (CERISARA, 2007, p. 36). Isso posto, os pareceres indicaram que o brincar e o movimento deveriam perpassar todo o documento e não contar como eixo de trabalho.

Quanto ao eixo “linguagem”, vários foram os questionamentos. O fato de o RCNEI separar a língua oral da língua escrita é um problema sério, pois “dilui a questão cultural da linguagem, dicotomizando-a e fragmentando-a, como se as crianças tivessem apenas duas linguagens” (CERISARA, 2007, p. 37). A autora organizou em tópicos as observações dos pareceres sobre os conceitos apresentados no documento. Ressalta ainda que os conceitos apresentados não se sustentam no decorrer dos três



volumes, pois o conteúdo que o texto afirma, a estrutura do referencial preliminar nega. Essas observações estão expressas na sequência:

O texto se propõe ser um referencial teórico, mas se apresenta como uma proposta pedagógica (parecer 24);  
 O documento inicialmente critica a versão escolar do trabalho em creches e pré-escolas, no entanto, a forma e o conteúdo do mesmo acabam revelando esta mesma concepção (parecer 15);  
 A proposta, mesmo se dizendo aberta e flexível, acaba por enfraquecer a diversidade, empobrecer a cultura, minimizar a educação. Ele se diz flexível, mas não é. Apresenta uma suposta correspondência linear entre objetivos, atividade, conteúdo e avaliação que fica distante da prática (parecer 17);  
 No tratamento dado ao brinquedo, o texto critica como tem sido trabalhada a brincadeira e o movimento, mas incorre no mesmo erro (parecer 22);  
 Apesar de contemplar a educação especial, falta articulação desta seção com o resto do documento, dificultando uma concepção de educação especial inclusiva (parecer 6);  
 É importante e válido que a relação creche-família apareça no texto, mas a forma como é tratada é contraditória, pois fala da diversidade das famílias, mas não trabalha como pressuposto de que é lugar de embates (parecer 13) (CERISARA, 2007, p. 37-38).

De acordo com Cerisara (2007) e com os pareceres analisados pela autora, havia descontinuidade no trabalho da Coedi/MEC, ausência observada a partir das:

[...] referências tanto no corpo do texto quanto nas referências bibliográficas aos cadernos da COEDI/MEC no corpo do RCNEI; pela ruptura em relação à forma de apresentação do documento, que ao contrário dos anteriores, peca pelo excesso de detalhamento, pela falta de simplicidade, objetividade e clareza; pela complexidade do documento, dificultando o acesso a ele por parte dos professores que atuam nas instituições de educação infantil, ao contrário dos cadernos da COEDI, que tinham como leitor privilegiado o professor que atua com as crianças; pela ruptura em relação à concepção do trabalho a ser realizado com crianças menores, presente nos cadernos da COEDI; pelo caráter de construção coletiva fruto de amplas discussões dos primeiros e a elaboração realizada por um grupo restrito e fechado do RCNEI [...] de toda forma fica evidente, nestes pareceres, que este conjunto de publicações na direção da definição de uma política nacional para a educação infantil, coordenado nos últimos cinco anos pela COEDI, já se tornou uma referência instalada na área da educação infantil e tem sido utilizado pelos pesquisadores tanto nas suas atividades de pesquisa quanto como importante ferramenta de trabalho para professores, na construção de um trabalho de qualidade específico para as crianças pequenas nas instituições de educação infantil (CERISARA, 2007, p. 19-40).

Os encaminhamentos e sugestões dos pareceres foram organizados em forma de tópicos por Cerisara, conforme segue:

Montagem de equipes multidisciplinares para assessorar educadores (parecer 8);

Inserir o RCNEI no contexto da elaboração de uma pedagogia da Educação Infantil e da Infância e em continuidade à produção da COEDI;  
 Previsão de situações variadas no sentido de situar o RCN dentre inúmeras outras ações que garantem a formação dos profissionais, articulação entre ensino fundamental, política de formação dos docentes e dos não docentes (parecer 10);  
 Importância de entender o alcance deste documento, que precisa vir acompanhado de um real suporte para que possa funcionar (parecer 4);  
 O MEC deve estabelecer uma política de divulgação e amplo debate com todos os interessados, uma vez que o RCNEI não foi marcado em sua elaboração por um processo democrático e participativo (parecer 16);  
 Realização de amplos debates; com todos os pareceristas, comunidade científica e entidades da sociedade civil que se ocupam das crianças em geral e das pequenas em particular, da família, dos trabalhadores e trabalhadoras (parecer 2) (CERISARA, 2007, p. 40-41).

Destaca-se que o campo onde se define um currículo pode ser considerado como um espaço de lutas, ambiguidades, indeterminações, intenções, embates políticos, negociações. Isso é próprio do campo político (BOURDIEU, 2010), palco por excelência de lutas simbólicas; espaço onde a própria lógica do campo supõe formas específicas de agir. Nesse espaço, ao se acolherem determinadas vozes e silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades de homem, de mundo e de sociedade. Dessa forma, sempre haverá nesse espaço duas ou mais vozes lutando pelo direito de impor o seu discurso.

Cabe esclarecer que as vozes discordantes que se levantaram contra a proposição do MEC estavam atuando em outras esferas e, por isso, buscando propostas compatíveis com suas ideias e ideais. Se a vitória de uma posição significa a derrota de outras, cabe lembrar que o grupo vencido, geralmente, coloca-se em uma posição crítica, buscando identificar problemas e desacertos na implementação da proposta vitoriosa.

### 3.5 GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS: PÓS-REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a 22ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1999), o GT07, ainda sob coordenação de Ana Lúcia Goulart de Faria, apresentou o trabalho: “O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder”, de autoria de Maria Isabel Edelweiss Bujes (UFRGS), onde a pesquisadora faz referência ao RCNEI em sua versão final. Para a autora, a proposição de um referencial para a educação de crianças de 0 a 6 anos se configurou como estratégia política para consolidar certos objetivos em detrimento de

outros “que são jogados numa zona de sombra, ao deixarem o centro do palco” (BUJES, 2000, p. 33).

Ainda para a autora, o RCNEI se configura como um dos tantos textos que produz, transmite e difunde uma verdade sobre o que é ser criança, além de outras várias propostas de como conduzir a prática pedagógica para produzir a criança desejada:

Este conjunto de proposições tomadas como verdadeiras tem por base especialmente os discursos institucional e científico, a palavra autorizada do poder político e o discurso sancionado do saber especializado (da Psicologia, de preferência) (BUJES, 2000, p. 32).

É interessante observar como em um mesmo espaço e num curto período mudam as verdades, as propostas e os discursos. Há de se destacar que o campo científico, espaço onde esses sujeitos transitam, é um local de práticas sociais relacionadas basicamente à produção e à circulação de bens acadêmicos. Já o campo político é um “universo autônomo, um espaço de jogos onde se joga um jogo que possui regras próprias; e as pessoas envolvidas nesse jogo possuem, por esse motivo, interesses específicos, interesses que são definidos pela lógica do jogo” (BOURDIEU, 2004, p. 200).

No período de 2000 a 2001 (23ª e 24ª Reuniões Anuais), o GT07 esteve sob a coordenação de Eloísa Acires Candal Rocha (UFSC), e durante a 23ª Reunião Anual (Caxambu, 2000), o GT contou com o trabalho encomendado: “A formação de professores para a educação infantil: políticas e perspectivas” de autoria de Tizuko Morchida Kishimoto (USP). E a sessão especial: “Múltiplos olhares sobre a pesquisa educacional na infância”, ficou sob a responsabilidade de: Solange Jobim e Souza (PUC-Rio), Moysés Kuhlmann Jr. (FCC), Manuel Jacinto Sarmento (Universidade do Minho-Portugal) e Eloisa Acires Candal Rocha (UFSC).

Nessa reunião, a ANPEd redigiu o documento “Carta de Caxambu: ao povo e às autoridades constituídas”, documento que teve a assinatura de três mil pesquisadores, docentes e estudantes, cujo objetivo era denunciar a situação que ameaçava a construção de um projeto coletivo, democrático, gratuito e de qualidade à educação pública, como também rejeitar a submissão da política educacional às orientações de organismos financeiros internacionais. Entre as denúncias, constava o descomprometimento com a Educação Infantil e a exigência de recursos que

possibilitassem a garantia de atendimento público e de qualidade a todos os níveis e modalidades da educação.

No ano de 2002, Maria Isabel Edelweiss Bujes e Maria Carmen Silveira Barbosa, ambas da UFRGS, assumem a coordenação do GT. A primeira permaneceu na função no período de 2002 a 2005, a segunda de 2002 a 2003. Durante a 25ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2002), partindo das comemorações de 25 anos da associação, o GT07 apresentou três trabalhos encomendados: “Depoimento para o GT: educação de crianças de 0 a 6 anos”, de autoria de Tizuko Morchida Kishimoto (USP); “O GT educação de crianças de 0-6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória”, organizado por Maria Machado Malta Campos (FCC) com a contribuição dos pesquisadores: Sonia Kramer (PUC-Rio), Tizuko Morchida Kishimoto (USP), Eloísa Acires Candal Rocha (UFSC) e Maria Isabel Edelweiss Bujes (UFRGS); e “A educação infantil no contexto das políticas públicas”, de autoria de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto. Destes, dois trabalhos traçam a trajetória do GT07 em seus 20 anos de atuação.

O primeiro: “Depoimento para o GT: educação de crianças de 0 a 6 anos”, faz uma retrospectiva do GT a partir do depoimento de ex-coordenadoras que participam assiduamente da trajetória do GT07. Nas palavras de Kishimoto:

Nessa caminhada, que é coletiva, o recorte que faço, da memória desses 25 anos, remete para a natureza da Anped: pesquisa em educação, e no caso do GT: sobre educação de crianças de 0 a 6 anos. Maria Malta Campos, primeira coordenadora, já questionava, em 1982, a incipiência da pesquisa no GT de educação infantil e batalhou para a alteração dessa situação. As lembranças de participantes registravam, no início, reuniões como espaços para relato de experiências e reflexões sobre diversos temas. Gradativamente, como reflexo do crescimento do corpo de conhecimento na área e da estratégia assumida pela Anped, de reestruturar a forma de apresentação de trabalhos, valorizando pesquisas, o GT: Educação de Crianças de 0 a 7 anos inicia o processo de incluir questões teórico-metodológicas e a análise de pesquisa, como prioridade de suas reuniões (KISHIMOTO, 2002, p. 1).

O segundo: “O GT educação de crianças de 0-6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória”, faz uma retrospectiva do GT a partir do depoimento de alguns ex-coordenadores. Maria Machado Malta Campos, primeira coordenadora, esclarece que, quando ela ingressou no GT, o campo da Educação Infantil no Brasil era um espaço de conhecimento ainda em construção, sendo que o GT documentava, analisava e propunha caminhos nesse processo (CAMPOS et al., 2002).

Sonia Kramer, coordenadora do GT no período de 1990, contribui com o texto, esclarecendo que, no ano de 1980, quando participou pela primeira vez da ANPEd, ainda como mestranda da PUC-Rio, descobriu “[...] um dos poucos espaços acadêmicos existentes então no Brasil, que buscava integrar pesquisadores preocupados e ocupados com os estudos das crianças pequenas” (CAMPOS et al., 2002, p. 2).

Tizuko Morchida Kishimoto, coordenadora no período de 1991, relembra a trajetória do GT, com destaque à 24ª Reunião Anual (2001), onde se discutiu metodologias de pesquisa embasadas nas áreas do conhecimento, como Psicologia, Sociologia e Pedagogia, para averiguar a qualidade da Educação Infantil, assim como a criação de uma rede de pesquisadores sobre contextos integrados de Educação Infantil, exemplos “que minha memória registra, como parcela da história do GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos” (CAMPOS et al., 2002, p. 7).

Como foi possível observar até aqui, o grau de envolvimento de certos pesquisadores, seus discursos e produções não são ações aleatórias, elas demonstram como a produção a respeito da educação das crianças de 0 a 6 anos foi e ainda é condicionada a fatores alheios ao campo da Educação Infantil, ou seja, são estratégias que buscam o reconhecimento e a legitimação pela comunidade científica, de um grupo específico de poder.

### 3.6 GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS: POR UMA HISTÓRIA CIENTÍFICA E POLÍTICA

No ano de 2004, Tarso Genro assumiu o MEC e uma nova equipe se estruturou na Coedi desse Ministério. Entre os membros dessa equipe, constam os seguintes nomes de Maria Machado Malta Campos e Maria Lúcia Machado, ambas pesquisadoras da FCC e nomes expressivos no GT07. Entre os anos de 2004 e 2005, a nova equipe elaborou o documento: “Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil”, posto em circulação no ano de 2006. Sobre a condução e expectativas para esse documento, as duas pesquisadoras citadas acima, em entrevista à Revista Criança (MEC), sinalizam:

Quando fomos convidadas pelo MEC para participar desse projeto, havia uma preocupação de ambas as partes em ampliar a discussão e as definições dos parâmetros. Então combinamos um processo de discussão desse documento

que levou cerca de dois anos. Tivemos várias versões preliminares que foram discutidas em seminários regionais promovidos pelo MEC, pela Internet, com especialistas da área, mais um seminário nacional, com várias possibilidades de debate. Por sua vez, os fóruns de Educação Infantil têm tido enorme participação no aprofundamento conceitual e na mobilização política. Espero que, com a disseminação do documento, ele possa ser debatido nas universidades e pelos movimentos sociais (BRASIL, 2006e, p. 4).

Sobre o documento, as autoras esclarecem que os parâmetros têm a intenção de orientar, resumir e organizar o que já existe a respeito da Educação Infantil, de forma que os executores da política educacional tenham diretrizes mais claras para trabalhar. De acordo com Maria Lúcia Machado:

Para construir um hospital, o gestor sabe que precisa de médicos, enfermeiros, salas de cirurgia, instrumentos e dinheiro para mantê-lo. E ninguém questiona se dá para fazer o hospital sem médico. Na hora de fazer uma creche também não se pode questionar se precisa de um professor qualificado ou mobiliário adequado. Isso não pode ser questionável, tem de fazer parte do pacote e ponto. Então, o documento vai ajudar porque não define padrões mínimos, mas padrões necessários, bons (BRASIL, 2006c, p. 5-6).

A discussão sobre o referido documento foi contemplada pelo GT07 na 28ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2005), por meio de um minicurso coordenado por Maria Machado Malta Campos (FCC); Rita Coelho (Coedi/MEC); Carmen Maria Craidy (UFRGS); José Marcelino Pinto (USP Ribeirão Preto) e Karina Rizek Lopes (Coedi/MEC). O minicurso foi dividido em três momentos, são eles: “Qualidade na educação infantil”; “A qualidade na educação infantil: pesquisas no Brasil”; e “A qualidade na educação infantil: parâmetros de qualidade”.

Ainda nessa reunião, discutiu-se por meio do trabalho encomendado: “Formando educadores da infância: diferentes perspectivas”, de autoria de Maria Isabel Edelweiss Bujes (Universidade Luterana do Brasil) e Ordália Almeida (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), os resultados de uma análise sobre cursos de formação de professores de Educação Infantil em nível superior, e uma nova proposta de formação de professores, com vistas a contribuir para que as instituições federais de ensino superior pudessem ter parâmetros para a construção de seus projetos políticos pedagógicos.

No ano de 2006, logo após a aprovação da Lei nº 11.274, a discussão do ensino obrigatório de nove anos foi contemplada pelo GT07, em dois momentos: 29ª Reunião Anual (Caxambu, 2006), por meio do trabalho encomendado: “O ensino obrigatório aos 6 anos: nova oportunidade ou negação da infância?”, de autoria de

Carmen Craidy e Maria Carmen Barbosa, ambas da UFRGS; e na 30ª Reunião Anual (Caxambu, 2007), com o trabalho: “Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos”, de autoria de Bianca Cristina Correa (USP Ribeirão Preto).

Cabe destacar que, ao término da 30ª Reunião Anual (2007), o GT07, propôs uma moção a ser encaminhada à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Conselho Nacional de Educação (CNE), ratificando a importância da Lei nº 11274/2006, e reivindicando que fosse garantida a Educação Infantil às crianças que não completaram 6 anos até o início do ano letivo. O referido documento dispunha ainda que as crianças de 6 anos atendidas pelo Ensino Fundamental tivessem direito à brincadeira, atenção individual, ambiente seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação sadia, desenvolvimento da curiosidade, capacidade de expressão, movimentação em espaços amplos, proteção, afeto, amizade e atenção especial no período de adaptação à escola.

O GT07 também redigiu uma nota de repúdio às entidades acima descritas, acrescidas do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), sobre os descaminhos das políticas municipais de Educação Infantil em relação à formação dos educadores, bem como a criação de cargos de função docente para a Educação Infantil (educadores, auxiliares, entre outros) fora da carreira do magistério (ANPEd, 2007). Esse tema foi discutido também na 32ª Reunião Anual (Caxambu, 2009), com o trabalho encomendado: “Usos e abusos da educação infantil obrigatória”, de autoria de Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg (FCC).

No ano de 2009, o MEC instituiu os “Indicadores da qualidade na educação infantil”, o qual contou com a colaboração de grande parte da equipe que esteve na Coedi/MEC entre os anos de 1994 e 1997, assunto já trabalhado nesta tese.

Esse documento tem por ambição colaborar no planejamento das ações a serem realizadas nos estabelecimentos educacionais, aportar elementos para uma melhor qualificação das instituições educacionais e operacionalizar os “Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil”, documento publicado pelo MEC em 2006. Entre as dimensões consideradas na análise da qualidade das instituições de Educação Infantil, estão: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições

de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009a).

A partir destas dimensões, Machado (2006) esclareceu que seria possível monitorar de forma quantificável as instituições de Educação Infantil, de modo que o Ministério da Educação pudesse estabelecer comparações e níveis de melhor ou pior qualidade, estabelecendo uma política permanente de melhoria dessa qualidade (BRASIL, 2006c).

Ainda em 2009, foi designado pelo MEC uma comissão que se encarregaria de elaborar as novas DCNEI. Participaram dessa comissão representantes de entidades nacionais, entre elas, a ANPEd e especialistas na área da Educação Infantil, tais como: Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC/UFRGS/2008); Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência sobre as diretrizes); Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg (FCC); Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP Ribeirão Preto), entre outros.

Essa comissão elaborou um relatório com pontos a serem considerados nas audiências públicas que seriam promovidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em São Luis do Maranhão, Brasília e São Paulo. Dessas audiências resultou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as DCNEI. As referidas diretrizes visam garantir um currículo que rompa com o assistencialismo, promova relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo.

O tema das Diretrizes para a Educação Infantil foi contemplado na 32ª Reunião Anual (Caxambu, 2009), onde o GT07 apresentou o trabalho encomendado: “Panorama da pesquisa em educação infantil a partir do projeto de cooperação técnica MEC/UFRGS” (2008), de autoria de Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) e Ana Paula Soares da Silva (USP), que participaram da comissão encarregada de elaborar as DCNEI.

Concluiu-se momentaneamente este percurso sinalizando que o campo científico no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. Embora cada campo estruture-se por lógicas particulares, há certas interdependências entre os espaços da cultura e da política. Assim, não é possível determinar *a priori* o grau de autonomia do



campo cultural em relação ao campo político, pois, conforme Bourdieu (2004, p. 175), “[...] a autonomia dos campos de produção cultural varia consideravelmente não só de acordo com as épocas de uma sociedade, mas também de acordo com as sociedades”. Em se tratando do campo de Educação Infantil no Brasil, percebemos o poder simbólico do GT07 ao ingressar na esfera do Estado com o objetivo de participar na definição dos rumos das políticas públicas para essa área, ao mesmo tempo em que este permanecia no campo da pesquisa travando uma luta pelo monopólio da competência científica. O resultado dessa relação não poderia ser diferente, pois os confrontos entre o Estado e as prerrogativas do campo científico são complexos, tendo em vista a própria lógica desses dois campos de atuação.

## 4 REDE DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O propósito deste capítulo é identificar e aprofundar os conhecimentos sobre uma rede de colaboração científica que, ao longo dos anos, vem contribuindo com a produção de novos conhecimentos para o campo científico de Educação Infantil no Brasil. Objetiva-se com este trabalho compreender as características dessa rede; princípios motivadores, conexões intra e extrainstitucionais, e padrões de relacionamento. Este trabalho será realizado a partir de estudo dos currículos que compõe a Plataforma Lattes do CNPq, pertinentes à coordenação do GT07 da ANPEd, entre os anos de 1981 e 2010, além da produção enviada por demanda espontânea para apresentação nas Reuniões Anuais do GT07 ao longo desse período.

Vale alertar que os dados resultantes deste trabalho podem ser compreendidos como uma entre as muitas faces ou características da construção do conhecimento.

### 4.1 ANÁLISE DE REDES SOCIAIS (ARS)

Uma determinada estrutura social, composta por indivíduos, pode ser denominada de rede social. As unidades dessa rede, ou seja, seus sujeitos, captam, geram, integram, distribuem e disseminam informações (TEIXEIRA; SOUZA, 2012). A literatura sobre redes sociais atribui ao antropólogo John Arundel Barnes a criação do conceito de rede social (*social network*), para descrever o processo de não finitude e de extensão dessas redes. Para o antropólogo, em um determinado espaço social, todos os sujeitos estão, em certa medida, interligados por cadeias de interconhecimentos mais ou menos extensas, que não se limitam apenas às fronteiras nas quais o indivíduo está inserido, mas se ligam a outros sujeitos fora desse espaço (BARNES, 1954).

Acrescenta-se a essa definição o conceito de elo (ligação) existente nas relações entre os indivíduos em um mesmo espaço social. De acordo com Bott (1957), antropóloga responsável pelo conceito, essas ligações podem ser densas, formadas por indivíduos de uma mesma família ou vizinhos ou, ainda, ligações de menor densidade, formadas por colegas de trabalho, grupos, associações, entre outros.

No ano de 1969, o antropólogo inglês J. Clyde Mitchell elaborou a hipótese de que por meio do estudo de redes sociais (A. Barnes), e de seus elos (E. Bott), pode-

se compreender e analisar o comportamento de diferentes indivíduos que fazem parte de uma mesma rede social. Em sua pesquisa "*The concept and use of social networks*", publicado na coletânea: "*Social networks in urban situations*", Mitchell (1969) utilizou o seu conhecimento a respeito da teoria dos grafos para compreender a distância social entre grupos, e o prestígio advindo das diferentes funções ocupadas pelos membros dos grupos.

O enfoque de referidos estudos estava na compreensão da tipologia de contatos entre um conjunto de indivíduos (rede), nos vínculos estabelecidos entre eles, nas relações descontínuas, na importância dos papéis definidos para si nas relações e na intensidade, durabilidade e frequência do grupo.

Os conceitos desses fundadores, anos mais tarde, uniram-se aos conceitos dos pesquisadores da sociologia norte-americana, orientados pelos estudos empíricos da sociometria, no campo de estudos de Análise de Redes Sociais (ARS). Com relação à ARS, Hayashi, Hayashi e Lima (2008) esclarecem que a ARS é uma metodologia que possibilita mapear as interconexões instáveis e os elementos em interação, bem como analisar padrões de relacionamento, com base no fluxo da informação. Ou seja, por meio da ARS é possível estudar os fenômenos do mundo real, como, por exemplo, o comportamento de grupos de pessoas e comunidades, a forma como diferentes populações se relacionam, entre outros.

Além dos autores citados, no ano de 2004, Linton C. Freeman realizou um mapeamento das redes acadêmicas que se formaram entre os pesquisadores ao longo dos estudos sobre a ARS. O referido estudo, ainda sem tradução para o português: "*The development of social network analysis a study in the sociology of Science*" (2004), traduzido e analisado por Marteleto (2010), considerou que a abordagem das redes sociais é fundamentada na noção intuitiva de que a padronização dos laços e dos elos, nos quais os atores sociais se encontram, tem importantes consequências para os referidos atores e para o campo onde estão inseridos.

Esses estudos dispersos em várias áreas e domínios do conhecimento começam a integrar um paradigma de pesquisa para definir o campo da ARS, da seguinte maneira:

1. A ARS é referenciada por uma perspectiva estrutural baseada em laços interligando atores sociais.
2. A ARS está fundamentada em dados empíricos sistematizados.
3. As redes são configuradas por representações gráficas.

4. O estudo das redes depende do emprego de modelos matemáticos e / ou computacionais (MARTELETO, 2010, p. 30).

No Brasil, os estudos sobre redes sociais ganharam impulso a partir do final dos anos de 1990, introduzindo, assim, novas maneiras de se considerar a análise envolvendo essas redes. Marteleto (2010) propôs duas novas formas de se explorar as redes, observações muito próximas dos conceitos de Bott (1957). Essas formas são as redes sociais primárias, relativas às interações cotidianas entre as pessoas (familiaridade, parentesco, vizinhança, amizade etc.), processo autônomo, espontâneo e informal; e também redes sociais secundárias, formadas pela atuação coletiva de grupos, organizações e movimentos que defendem interesses comuns e partilham conhecimentos, informações e experiências orientados para determinados fins.

As redes sociais secundárias formadas por duas ou mais pessoas podem também ser compreendidas enquanto redes de colaboração científica, uma vez que seus integrantes trabalham juntos, em um mesmo projeto de pesquisa, compartilhando recursos intelectuais, econômicos e sociais. Em se tratando de colaboração científica, embora não existe um consenso entre a comunidade sobre a maneira correta em considerar o auxílio prestado por outra pessoa (VANZ; STUMPF, 2010), pode-se concebê-la enquanto um empreendimento cooperativo, no qual os indivíduos traçam metas e compartilham esforços na busca por resultados efetivos.

Essa maneira de fazer ciência, compartilhando informações científicas, foi estudada por Wuchty, Jones e Uzi, no ano de 2007, e, ainda, considerada na pesquisa de Vanz e Stumpf (2010). Os autores supracitados realizaram um estudo com 19,9 milhões de artigos indexados em mais de cinco décadas, com 2,1 milhões de patentes, no Institute for Scientific Information (ISI), os quais demonstraram que a produção de conhecimento, realizada no passado por autores isolados, passou a ser dominada por grupos, principalmente pelo impacto que apresentam no campo científico. A partir dessas considerações, pode-se, então, definir a colaboração científica, enquanto fonte suplementar, quando se busca maximizar os resultados ou o potencial de um produto, produção ou, ainda, de um grupo científico.

#### 4.2 GENEALOGIA ACADÊMICA OU MÉTRICAS EM GRAFOS

A presente pesquisa apresenta as características da relação acadêmica e científica dos coordenadores do GT07 da ANPEd, além de estabelecer relações entre

as variáveis e fatos desses dados. Sobre a população e amostra, inicialmente realizou-se a coleta dos nomes que compuseram a coordenação do GT07, no período de 1981 a 2010, por meio de visitas ao sítio eletrônico da ANPEd, onde se identificou 21 coordenadores. Posteriormente, buscou-se por meio da Plataforma Lattes do CNPq o currículo de cada um desses coordenadores. Os currículos que compõem essa plataforma agregam dados de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, tornando-a uma fonte extremamente rica para investigar e compreender o comportamento de distintos indivíduos, grupos ou redes.

A dinâmica da estrutura de relacionamentos entre esses sujeitos foi analisada por meio da ARS, mais precisamente da genealogia acadêmica, ciência auxiliar da história que estuda a origem, evolução e disseminação de grupos inter-relacionados (MALMGREN; OTTINO; AMARAL, 2010). Esse processo tem por objetivo identificar parentescos entre os sujeitos, por meio de registros que possam comprovar uma ligação estável entre eles.

Uma árvore genealógica, fruto da análise genealógica, pode ser representada por um grafo conexo acíclico, onde cada vértice representa um indivíduo e cada aresta a existência de uma relação entre os vértices. Tal grafo é utilizado para documentar e facilitar o entendimento a respeito de estudos genealógicos (HAMBERGER; HOUSEMAN; WHITE, 2011). Nesse sentido, o estudo da Genealogia pode ser compreendido enquanto rastreamento da ascendência e da descendência de uma pessoa, ou de um grupo.

Já a genealogia acadêmica pode ser compreendida como o estudo da herança intelectual perpetuada através dos relacionamentos/parentescos entre orientadores e orientandos. A importância desse tipo de estudo se revela por meio da possibilidade de avaliar o impacto das orientações acadêmicas no desenvolvimento científico de determinadas áreas do conhecimento, assim como na identificação dos principais atores, instituições ou grupos de maior relevância na proliferação do conhecimento. De acordo com Brito, Quoniam e Meca-Chalco (2016), documentar a história e compreender a expansão de grupos com interesses comuns passa obrigatoriamente pela utilização da Genealogia e, conseqüentemente, pela construção de árvores genealógicas.

Com relação aos atributos dos coordenadores, buscou-se inicialmente analisar a formação acadêmica desses sujeitos, instituição de origem, ano de obtenção dos títulos de mestre e doutor, e, posteriormente, a instituição em que estão vinculados.

Para este estudo, utilizou-se os *softwares* Microsoft Excel e Gephi. O primeiro foi utilizado para a tabulação dos dados e para gerar as matrizes que alimentaram o Gephi, que, por sua vez, foi usado na montagem da estrutura das redes sociais, formadas pelos coordenadores.

O *software* Gephi é uma plataforma *open source* para visualização e manipulação de grafos dinâmicos e hierárquicos, incluindo todos os tipos de rede e sistemas complexos. Sua principal função é servir como método de análise de dados, a elaboração de hipóteses, descoberta de padrões sociais e de comportamento, bem como o isolamento de estruturas importantes dentro de redes hierarquizadas. Também é largamente utilizada na visualização de redes de relações entre indivíduos e dos conteúdos que (re)produzem (MARQUEZ et al., 2013). Buscou-se, a partir dos grafos (árvore genealógica acadêmica) gerados por esse *software*, identificar possíveis parentescos entre esses sujeitos da pesquisa, a partir da relação de ascendência (orientadores) e descendência (orientandos).

Importa ressaltar que a referida forma de análise permite verificar apenas as posições e disposições estruturais referentes à interação dos coordenadores. Dessa forma, alguns aspectos que poderiam ser explicados pela ótica dos próprios sujeitos não poderão ser abordados, devido à exigência de outros tipos de método para a verificação.

#### 4.3 REDE DE PARENTESCO (*KINSHIP NETWORKS*) DO GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS (ANPEd)

As informações sobre os sujeitos desta pesquisa foram organizadas no Quadro 9, onde é possível verificar o nome dos coordenadores, formação acadêmica (mestrado e doutorado), ano de obtenção dos títulos e orientação.

**Quadro 9** – Coordenadores do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd)

	<b>Coordenadores GT07/ período na coordenação</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de obtenção do título</b>	<b>Orientador</b>
1	Maria Machado Malta Campos Período: 1981 a 1986	Doutorado: Ciências Sociais Instituição: Universidade de São Paulo	1976-1982	Aparecida Joly Gouveia
2	Ana Lúcia Goulart de Faria	Mestrado: Educação Instituição: Universidade Federal de São Carlos	1976-1980	José Cláudio Barriguelli

	<b>Coordenadores GT07/ período na coordenação</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de obtenção do título</b>	<b>Orientador</b>
	Período: 1987/1989 e 1998/1999	Doutorado: Educação Instituição: Universidade de São Paulo	1990-1994	Tizuko Morchida Kishimoto
3	Elvira Souza Lima Período: 1989	Não dispõe de Currículo na Plataforma Lattes.		
4	Sonia Kramer Período: 1990	Mestrado: Educação Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1979-1981	Zaia Brandão
		Doutorado: Educação Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1989-1992	Leandro Konder
5	Solange Jobim e Souza Período: 1990	Mestrado: Psicologia Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1976-1978	Circe Navarro Rivas
		Doutorado: Educação Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1988-1992	Regina Alcântara de Assis
6	Regina Alcântara de Assis Período: 1990	Mestrado: Certificate of Advanced Studies in Education Instituição: Harvard Graduate School of Education	1973-1974	Beatrice B. Whiting
		Mestrado: Education Instituição: Harvard Graduate School of Education	1974-1975	Joan Bissel
		Doutorado: Curriculum and Teaching Instituição: Teachers College Columbia University	1975-1978	Leslie Rowell Williams
7	Tizuko Morchida Kishimoto Período: 1991	Mestrado: Educação Instituição: Universidade de São Paulo	1971-1976	Amélia Domingues de Castro
		Doutorado: Educação Instituição: Universidade de São Paulo	1982-1986	Nélio Parra
8	Lenira Haddad Período: 1991	Mestrado: Psicologia Instituição: Universidade de São Paulo	1981-1989	Maria Regina Maluf
		Doutorado: Educação Instituição: Universidade de São Paulo	1992-1997	Tizuko Morchida Kishimoto
9	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira Período: 1992 e 1993/1995	Mestrado: Educação Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1972-1978	Maria Clotilde Rossetti Ferreira
		Doutorado: psicologia Instituição: Universidade de São Paulo	1982-1988	Maria Clotilde Rossetti Ferreira
10	Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves Período: 1992	Mestrado: Educação Instituição: Universidade Estadual de Campinas	1986-1990	Regina Alcântara de Assis
		Doutorado: Educação Instituição: Universidade de São Paulo	1992-1996	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
11	Angela Maria Monjardim Período: 1996-1997	Não dispõe de Currículo na Plataforma Lattes.		
12	Eloisa Acires Candal Rocha Período: 2000-2001	Mestrado: Educação Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina	1987-1991	Sonia Kramer
		Doutorado: Educação Instituição: Universidade Estadual de Campinas	1995-1999	Ana Lúcia Goulart de Faria
13	Maria Carmen Silveira Barbosa Período: 2002-2003 e 2004-2005	Mestrado: Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1984-1987	
		Doutorado: educação Instituição: Universidade Estadual de Campinas	1996-2000	Ana Lúcia Goulart de Faria
14		Mestrado: Educação	1980-1982	Carmem B. Solari.

	<b>Coordenadores GT07/ período na coordenação</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de obtenção do título</b>	<b>Orientador</b>
	Maria Isabel Edelweiss Bujes Período: 2002-2003	Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Doutorado: Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1997-2001	Alfredo José da Veiga Neto
15	Ordália Alves de Almeida	Mestrado: Educação Instituição: Universidade Federal de São Carlos Doutorado: Educação Instituição: Universidade Federal de São Carlos	1992-1994 1997-2001	Regina Bochniak Ester Buffa
16	Silvia Helena Vieira Cruz	Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano Instituição: Universidade de São Paulo, USP, Brasil Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano Instituição: Universidade de São Paulo, USP, Brasil	1984-1987 1988-1994	Maria Helena Souza Patto Maria Helena Souza Patto
17	Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	Mestrado em Educação Instituição: Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil Doutorado em Educação Instituição: Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil	1990-1995 1997-2002	Vera Maria Ramos de Vasconcellos Vera Maria Ramos de Vasconcellos
18	João Josué Da Silva Filho	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil Doutorado em Educação Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil	1981-1984 1994-1998	Acácia Zeneida Kuenzer. Maria Luiza Belloni
19	Anete Abramowicz	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil Doutorado em Educação Instituição: Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Brasil	1987-1992 1993-1998	Maria Machado Malta Campos Sarita Maria Affonso Moysés
20	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	Mestrado em Educação Instituição: Universidade de São Paulo, USP, Brasil Doutorado em Educação Instituição: Universidade de São Paulo, USP, Brasil	Ano: 1994/1997 1999-2003	Heloyza Dantas de Souza Pinto Marieta Lucia Machado Nicolau
21	Livia Maria Fraga Vieira Período: 2010-2011	Mestrado: Educação Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais Doutorado em Sociologia da Educação Instituição: Université Paris Descartes, Paris V, França	1981-1987 2002-2007	Glaura Vasques de Miranda Eric Plaisance

Fonte: A autora (2018).

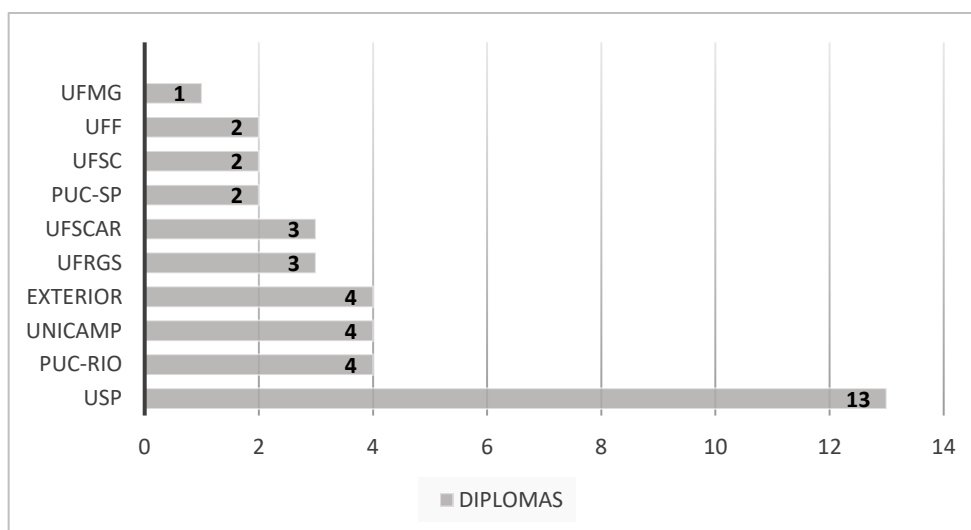
No Quadro 9, é possível observar que a totalidade dos coordenadores do GT07 possui um elevado capital cultural na forma institucionalizada (diplomas). Essa credibilidade, embora não seja condição suficiente para fazer do indivíduo um pesquisador, lhe assegura a possibilidade em ser admitido no campo científico.



Nesse sentido, Bourdieu (2007) afirma que o capital cultural institucionalizado, resultado de um investimento pessoal, tem o poder de assegurar aos seus detentores acréscimos, reconhecimentos, benefícios, tanto materiais quanto simbólicos, principalmente se ele estiver suplementado pela valorização das instituições que permitiram aos agentes adquirir determinada credencial acadêmica.

No Gráfico 1, observam-se as instituições de pós-graduação que permitiram a esses coordenadores adquirir seu capital cultural na forma institucionalizada (diplomas).

**Gráfico 1** – Formação dos coordenadores do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd)



Fonte: A autora (2018).

Os 19 coordenadores que disponibilizam seus currículos na Plataforma Lattes possuem, em média, um título de mestre e um de doutor, perfazendo um total de 38 títulos. Destes, a USP é a responsável pela formação científica de 34,21% dos sujeitos pesquisados, seguido pela PUC-Rio e Unicamp, com 10,52% cada. As três instituições formaram 55,25% dos coordenadores.

É possível observar que a totalidade das instituições são espaços de produção de conhecimento já consolidados no Brasil, o que potencializa o poder simbólico dessas credenciais, visto que a garantia atribuída aos diplomas avaliza ao seu portador uma competência que se estende muito além do próprio diploma, tendo em vista que os símbolos são instrumentos por excelência da integração social, enquanto instrumento de conhecimento e de comunicação. Para Bourdieu:

[...] na definição tácita do diploma, ao assegurar *fortemente* uma competência específica [...] está inscrito que ele garante *realmente* a posse de uma 'cultura geral', tanto mais ampla e extensa quanto mais prestigioso for esse documento (BOURDIEU, 2008, p. 28-29).

Outro ponto a ser destacado é a aproximação dos referidos coordenadores ao longo de suas trajetórias, ou seja, uma convergência de múltiplas trajetórias. De acordo com Bourdieu (1996), há uma razão para os agentes fazerem o que fazem, razão esta que deve ser descoberta para transformar condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios. Pois, este pode ser “[...] um daqueles casos em que o visível, o que é dado imediatamente, esconde o invisível que o determina” (BOURDIEU, 2004, p. 153-154).

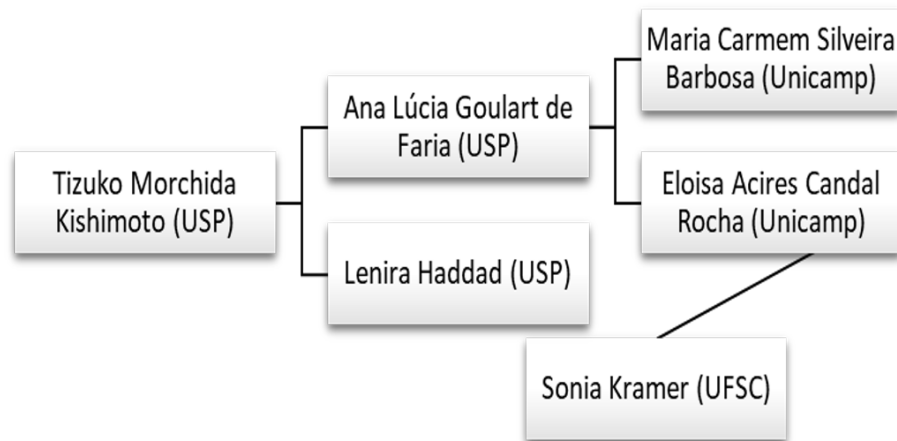
Tomando como referência os dados do Quadro 9 e com o auxílio do *software* Gephi, buscou-se explorar as redes de parentesco ou a relação de ascendência (orientadores) e descendência (orientandos) entre os sujeitos desta pesquisa. Antes de apresentar essa rede, cabe reforçar que o objetivo deste capítulo se restringe aos coordenadores do GT07, embora tenha se tornado necessário para a construção da rede introduzir nomes que não estão relacionados com o trabalho do GT no interior da ANPEd.



Nascimento, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Ordália Alves de Almeida, Silvia Helena Vieira Cruz e Solange Jobim e Souza.

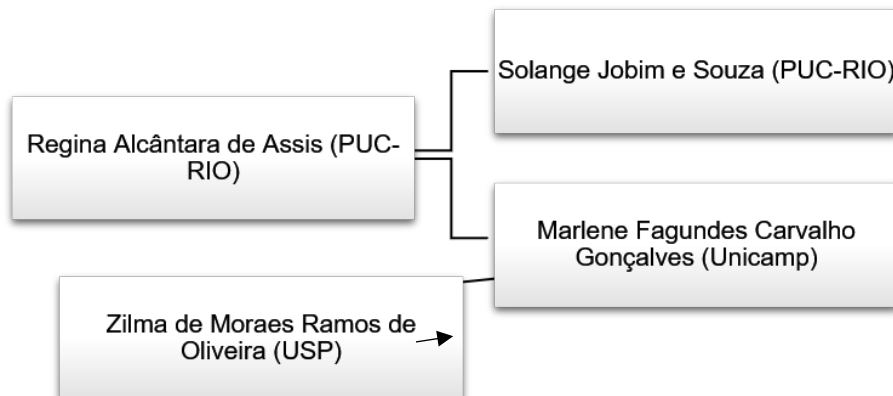
Já a relação entre irmãos (filhos do mesmo orientador) encontrou-se nas seguintes arestas: Ana Lúcia Goulart de Faria e Lenira Haddad; Eloisa Acires Candal Rocha e Maria Carmem Silveira Barbosa; Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves e Solange Jobim e Souza.

Observa-se no grafo anterior duas redes de parentesco perfeitamente formadas. Na primeira, tem-se como vértice principal Tizuko Morchida Kishimoto, que mantém relação com as arestas representadas por Lenira Haddad e Ana Lúcia Goulart de Faria. Essa última, por sua vez, também se configura como vértice das arestas representadas por Maria Carmem Silveira Barbosa e Eloisa Acires Candal Rocha, que, por sua vez, mantêm relação com o vértice representado por Sonia Kramer. Observa-se, nesse caso, a representação de uma árvore genealógica acadêmica com três gerações: Tizuko Morchida Kishimoto (avó/mãe), de Ana Lúcia Goulart de Faria (filha/mãe) e de Eloisa Acires Candal Rocha (filha/neta). De forma mais precisa, a Figura 8, representa essa rede:

**Figura 8** – Rede contendo 3 gerações

Fonte: A autora (2018).

A segunda rede tem como vértice principal: Regina Alcântara de Assis (PUC-RIO), que mantém relacionamento com as arestas representadas por Solange Jobim e Souza (PUC-RIO) e Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (Unicamp), que, por sua vez, mantém relacionamento como vértice representado por Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP). Observa-se, assim, a representação de uma árvore genealógica acadêmica com duas gerações: Regina Alcântara de Assis (mãe), de Solange Jobim e Souza e de Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves.

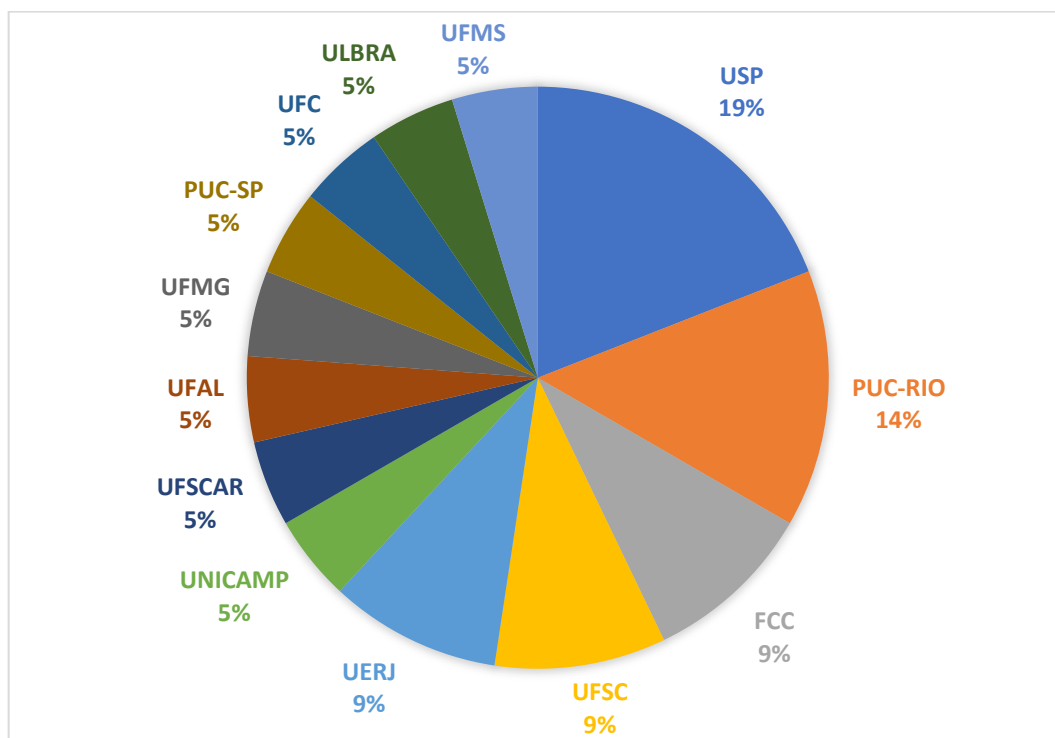
**Figura 9** – Rede contendo 2 gerações

Fonte: A autora (2018).

Procurando mais elementos sobre essa relação parental, também denominada de genealogia acadêmica, buscou-se, por meio do Gráfico 2, verificar se referidos coordenadores mantiveram contato com o universo acadêmico após o término de seus doutorados, se permaneceram em suas instituições de origem (formação) ou,

ainda, se passaram a fazer parte do corpo docente de novas instituições de ensino do Brasil ou fora dele.

**Gráfico 2** – Instituição de trabalho dos coordenadores do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd)



Fonte: A autora (2018).

Observa-se no Gráfico 1 sobre as instituições de origem dos coordenadores (formação) que 55,25% foram formados por apenas três instituições: USP, PUC-Rio e Unicamp.

O Gráfico 2 aponta que duas dessas instituições estão presentes enquanto instituições empregadoras: USP com 19% dos sujeitos, seguida pela PUC-Rio com 14%. Além destas, têm-se a FCC e a UFSC, que empregam cada uma 9% dos sujeitos desta pesquisa.

Além das informações apresentadas, o gráfico ainda aponta que a totalidade dos coordenadores do GT07 está envolvida com instituições de ensino superior do Brasil, onde a produção de conhecimento científico (pesquisas) se constitui enquanto vertente ou dimensões do processo.

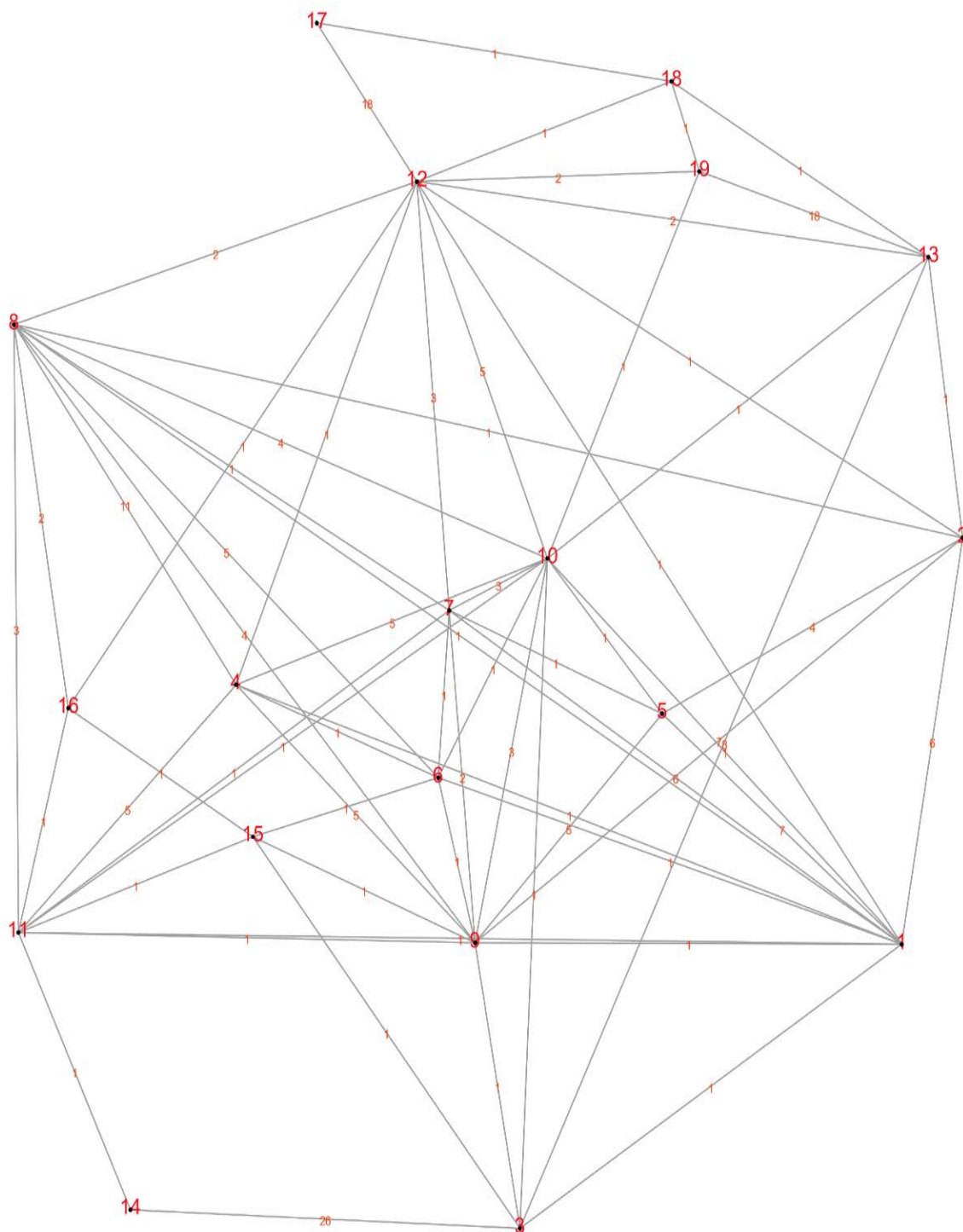
Diante de tal prerrogativa, buscou-se com o próximo grafo interpretar o relacionamento desses coordenadores, atores da acadêmica e de uma associação

científica do Brasil, com o intuito de compreender se as implicações dessa relação vêm contribuindo para o desenvolvimento do campo científico de Educação Infantil no Brasil, como também se essas ligações têm auxiliado o campo a criar sua autonomia e forjar seu próprio espaço dentro do campo social global.

Neste estudo, foram consideradas as seguintes interações científicas dos referidos sujeitos: projetos: pesquisa, extensão e demais projetos; produções: artigos completos publicados em periódicos, livros publicados/organizados, capítulos de livros publicados, textos em jornais e revistas, trabalhos completos publicados em anais de congressos, resumos publicados em anais de congressos, outras produções bibliográficas; produção técnica: programas, entrevistas, mesas redondas, produção artística/cultural; e orientações concluídas.

Cabe destacar que todas as informações apresentadas no próximo grafo derivam do Currículos Lattes dos coordenadores considerados nesta pesquisa, ou seja, são informações que eles avaliaram como relevantes ao preencher o documento. Conforme analisado e comparando cada currículo, foram identificadas certas supressões de nomes, artigos e eventos, fato que foi amenizado ao buscar informações adicionais em outras fontes.

**Figura 10** – Árvore genealógica acadêmica a respeito da colaboração científica do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd)



Fonte: A autora (2018).



**Quadro 10** – Legenda da Figura 10

<b>LEGENDA</b>			
1	Ana Lúcia Goulart de Faria	11	Tizuko Morchida Kishimoto
2	Anete Abramowicz	12	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
3	Eloisa Acires Candal Rocha	13	Sonia Kramer
4	Lenira Haddad	14	João Josué da Silva Filho
5	Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	15	Maria Isabel Edelweiss Bujes
6	Lívia Maria Fraga Vieira	16	Ordália Alves de Almeida
7	Maria Carmen Silveira Barbosa	17	Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
8	Maria Machado Malta Campos	18	Regina Alcântara de Assis
9	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	19	Solange Jobim e Souza
10	Silvia Helena Vieira Cruz		

Fonte: A autora (2018).

É possível observar na Figura 10 que os coordenadores do GT07 (1981-2010) se constituem enquanto uma rede de colaboração ativa, com maior ou menor grau de conectividade entre seus membros. Embora essa rede esteja fundamentada em torno de poucos nós principais, verificou-se que não há nós isolados, ou seja, coordenadores que não estabeleceram alguma relação ao longo dos anos. Tomando como referência os sujeitos com 6 ou mais ligações no período delimitado por esta pesquisa, chegou-se a 7 nós principais, ou seja, 35% do total de sujeitos desta pesquisa.

Considerando o Gráfico 2 sobre as instituições de trabalho desses sujeitos, chegou-se a informação de que essa rede está distribuída na seguintes regiões do Brasil: Sudeste, representada pelas instituições e pesquisadores: USP (Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Tizuko Morchida Kishimoto e Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento); Unicamp (Ana Lúcia Goulart de Faria); PUC-SP (Maria Machado Malta Campos); Nordeste: Universidade Federal de Alagoas (Lenira Haddad) e UFC (Silvia Helena Vieira Cruz). Com relação às instituições, verificou-se que a maior incidência de produções se concentra em torno da USP.

Quanto às redes identificadas no início deste capítulo (Figura 7), constatou-se que elas se mantiveram ao longo dos anos com um grau de conectividade que se estendeu para além de sua rede inicial, tendo em vista que os sujeitos integrantes das duas redes iniciais aparecem na Figura 10 na qualidade de maior grau de conectividade, entre os coordenadores.

#### 4.4 PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS (ANPEd)

Antes de iniciar esta análise, é necessário fazer algumas considerações sobre as produções científicas apresentadas nas reuniões anuais do GT07, no período considerado por esta pesquisa (1981-2010). Os Boletins ANPEd (a principal fonte de informação sobre o GT) não consideram em seus primeiros exemplares (1982-1985) os dados dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da associação, tais como autor, título e instituição. Essa realidade começa a modificar a partir da 12ª Reunião Anual (USP, 1989), embora ainda sem considerar os resumos de tais produções. Além do exposto, não foi possível obter informações sobre a 17ª (Caxambu, 1994), a 22ª (Caxambu, 1999) e a 33ª (Caxambu, 2010) Reuniões Anuais.

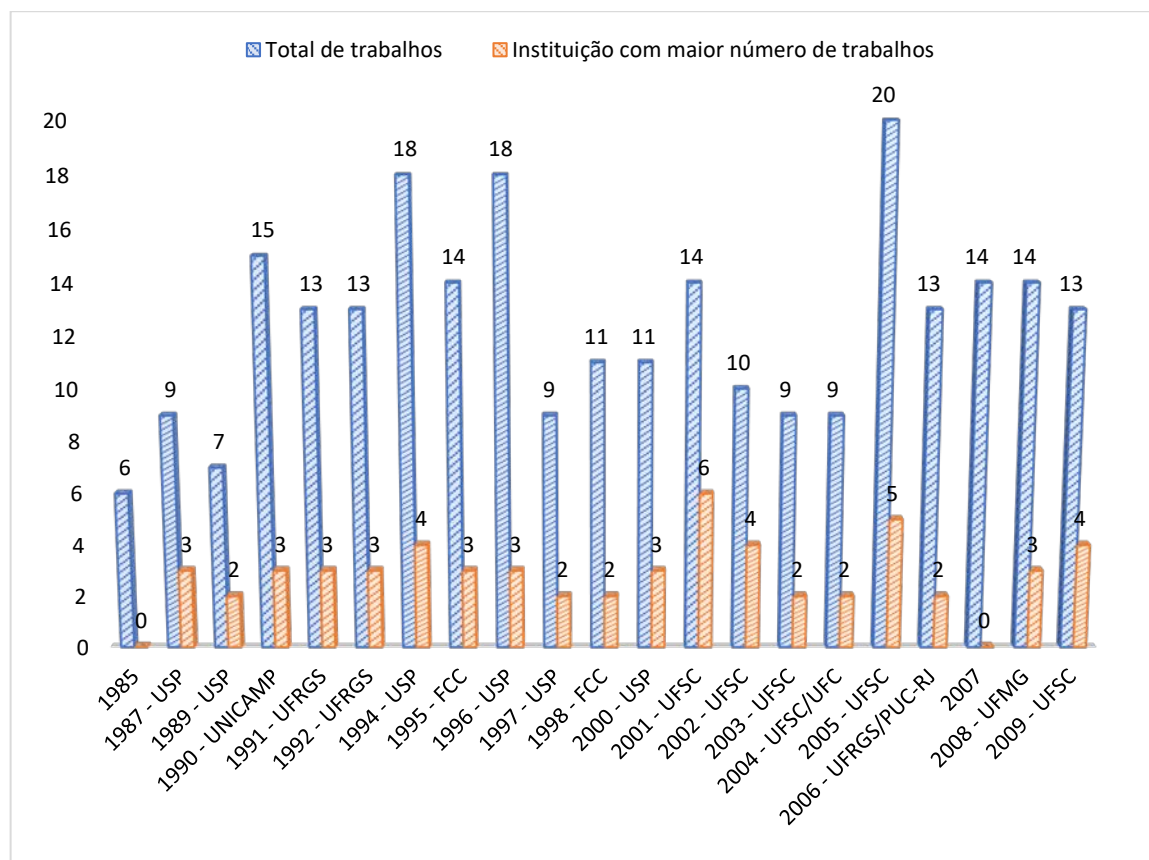
Diante do exposto e na impossibilidade de trabalhar com a totalidade de resumos, como era o objetivo inicial desta tese, propôs-se na sequência explorar os dados disponíveis dos trabalhos enviados por demanda espontânea, para as Reuniões Anuais do GT, entre os anos de 1989 e 2009, considerando as seguintes variáveis: autores mais produtivos; relações de gênero entre os autores; rede de colaboração/coautoria; instituições mais produtivas; e rede de colaboração/coautoria entre as instituições.

Destaca-se que nesta análise não se levou em consideração os pôsteres, tendo em vista a inconstância desse tipo de produção nas Reuniões Anuais do GT. Os dados brutos dessa análise se encontram no apêndice desta tese.

Por meio do levantamento dos dados disponíveis sobre as 21 Reuniões Anuais, foi possível constatar um total de 260 trabalhos, com 247 autores e 80 instituições participantes. Da totalidade de autores, 16 são do sexo masculino, o que corresponde a 6,47% e, destes, 50% são em coautoria com uma pesquisadora do sexo feminino.

Os trabalhos apresentados em cada reunião foram contemplados no Gráfico 3, a seguir. Cabe destacar que as duas entradas com o indicador 0 (1985 e 2007) sugerem que não houve uma instituição que se sobrepôs às demais em número de trabalhos apresentados.

**Gráfico 3** – Número de trabalhos apresentados por ano nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd) e as instituições com maior ocorrência de trabalhos



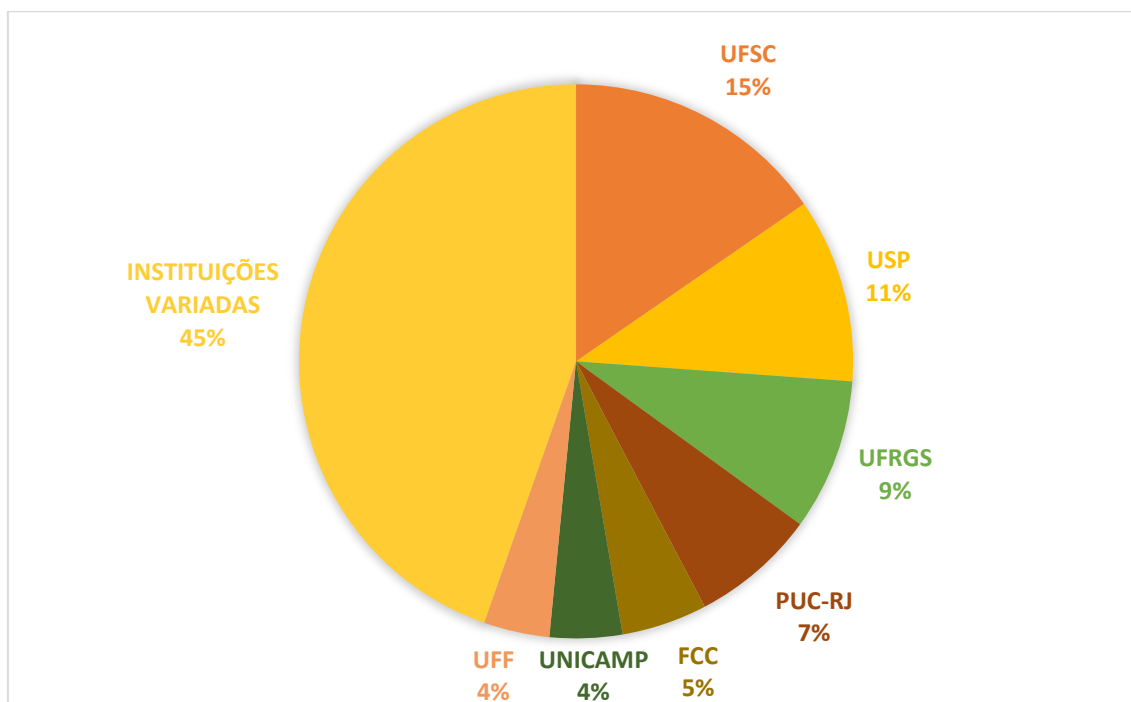
Fonte: A autora (2018).

Pode-se observar no Gráfico 3 que há uma variação no volume de trabalhos apresentados a cada ano, com exceção do período entre 2006 e 2009, em que os números se mantiveram. Pelo cálculo da média de trabalhos apresentados, ou ponto de equilíbrio entre as frequências, obteve-se um valor estimado de 12 trabalhos por ano.

A variação sobre o volume de trabalhos apresentados a cada ano não se aplica às instituições com o maior número de trabalhos nas reuniões, pois, ao longo do período analisado, duas instituições sobrepuseram-se às demais. São elas: USP e UFSC, com 6 entradas cada uma. É interessante observar nesse gráfico que o maior número de ocorrências até o ano de 2000 é da USP, seguido do ano de 2001, da UFSC. É como se a primeira cedesse espaço para a outra assumir.

Após essa verificação, buscou-se por meio de um novo gráfico averiguar se as duas instituições citadas acima se mantiveram na análise da totalidade de trabalhos apresentados no GT, entre os anos de 1989 e 2009.

**Gráfico 4** – Instituições com o maior número de trabalhos apresentados nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd), no período de 1989 a 2009

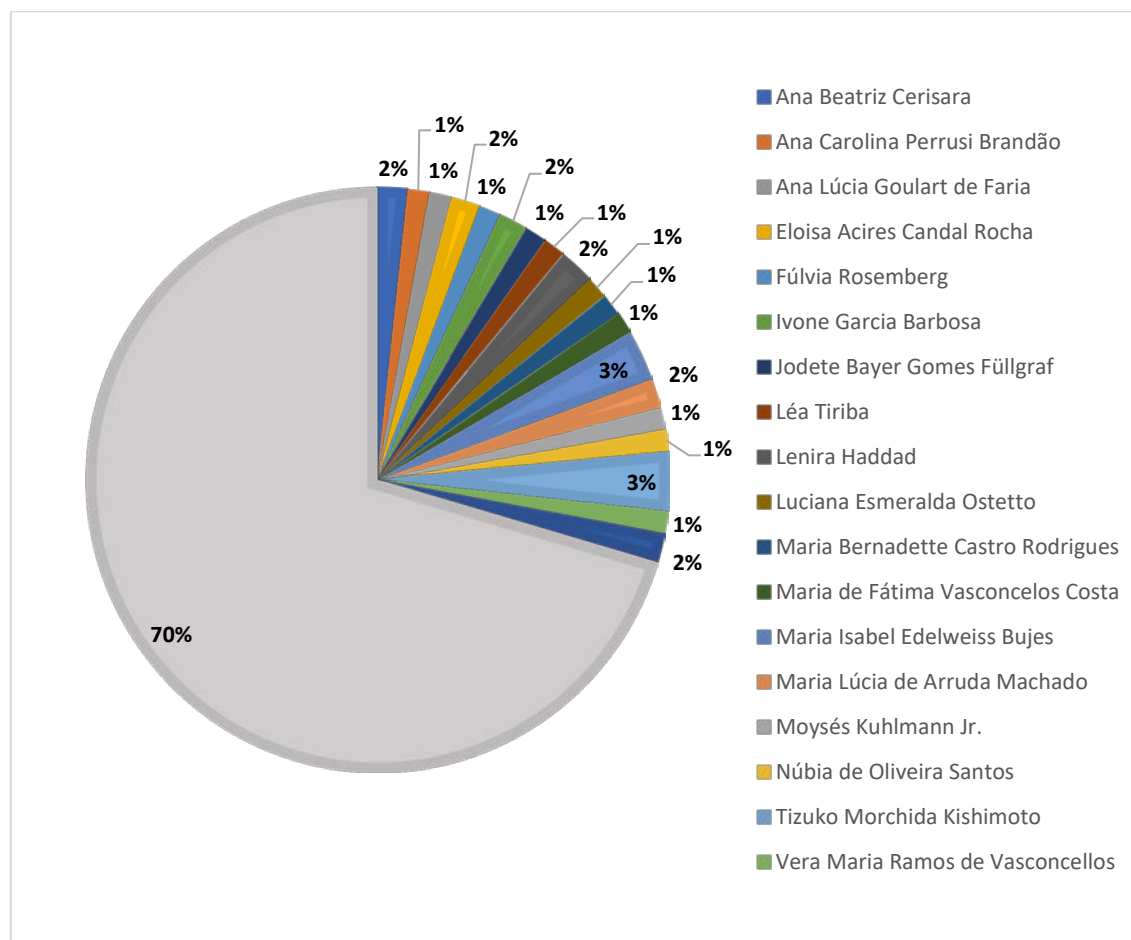


Fonte: A autora (2018).

Como já se previa, o Gráfico 4 reforça as observações já realizadas. Dos 247 trabalhos apresentados, entre os anos de 1989 e 2009, as três instituições com o maior número de ocorrências foram: UFSC, com 40 trabalhos apresentados (15%); seguida da USP, com 28 trabalhos (11%); e, por fim, a UFRGS, com 23 trabalhos (9%). As três instituições são responsáveis por 35% da totalidade dos trabalhos apresentados pelo GT no período de 1989 a 2009.

Tendo ciência desses números, procurou-se destacar os autores mais produtivos, ou seja, aqueles que apresentaram pelo menos três trabalhos no GT, no período analisado.

**Gráfico 5** – Autores mais produtivos nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd), no período de 1989 a 2009



Fonte: A autora (2018).

De acordo com os dados apresentados, os 19 autores mais produtivos publicaram 73 trabalhos, o que representa 29,55% de toda a produção científica do período analisado. A autora mais produtiva, Tizuko Morchida Kishimoto (USP), publicou 8 trabalhos; seguida por Maria Isabel Edelweiss Bujes (UFRGS), com 7 trabalhos; Lenira Haddad (USP), com 5 trabalhos; e Maria Lúcia de Arruda Machado (PUC-SP/FCC) e Verena Wiggers (UFSC/FCC), com 4 trabalhos cada.

As análises realizadas nesta pesquisa se restringem aos trabalhos enviados por demanda espontânea às Reuniões Anuais do GT. Alerta-se que esta é apenas uma das maneiras que o GT trabalha, tendo também a prática de encomendar trabalhos, normalmente a seus pares, ou seja, antigos ou futuros coordenadores. Não se levou em consideração essas produções, pois não foram obtidas informações para a análise dessas fontes. Porém, as informações disponibilizadas nos Boletins ANPEd, a respeito dessa prática, foram contempladas no capítulo 3 desta tese.

Neste momento da pesquisa, dirige-se esta informação para alertar que uma parcela dos autores mais produtivos, contemplados no Gráfico 5, são os coordenadores do GTs, e, além dos trabalhos enviados por demanda espontânea, eles também se fazem presentes nas reuniões anuais, por meio dos trabalhos encomendados.

A respeito das relações de coautoria, verificou-se que, do total de 247 trabalhos apresentados, 21,54% contaram com a colaboração de um ou mais autores. Destes, 16,92% foram em colaboração intrainstitucional, ou seja, entre autores pertencentes a mesma instituição; e 4,61% resultam de colaboração interinstitucional, autores pertencentes a distintas instituições. A respeito dessa última, na sequência, apresenta-se o Quadro 11, onde é possível verificar a relação estabelecida entre as instituições.

**Quadro 1** – Relação de coautoria entre instituições nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd), no período de 1989 a 2009

<b>Relação de coautoria entre instituições</b>	
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Fundação Carlos Chagas (FCC)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Fundação Carlos Chagas (FCC)	Universidade São Francisco (USF)
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Faculdade Alfredo Nasser (UNIFAN)	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Fundação Carlos Chagas (FCC)
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	Universidade Estadual Paulista em Franca (UNESP)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: A autora (2018).

Ao analisar cada um dos trabalhos em coautoria apresentados nas reuniões anuais, foi possível constatar a formação de sub-redes onde há um membro central, ou seja, um autor mais produtivo que aglutina os demais autores, para uma relação de coautoria. Essa estratégia utilizada pelos autores faz parte do campo científico, ou seja, o que está em jogo na luta faz parte da luta. Quem já possui

reconhecimento no campo pode facilmente transferir, mesmo que parcialmente, o seu “poder”, para um desejoso do campo ainda desconhecido. À medida que a própria definição dos critérios de julgamento e dos princípios de hierarquização estão em jogo, ninguém é bom ou mal juiz, porque não há juiz que não seja, ao mesmo tempo, juiz e parte interessada (BOURDIEU, 1983).

#### 4.5 O CAMPO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS REDES DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICA

O campo é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social, dotado de certa autonomia, com suas próprias leis e regras, que ao mesmo tempo influencia e também é influenciado pelo espaço social mais amplo.

Nesse microcosmo, se encontram relações, ações e processos que também fazem parte do mundo social global, porém, revestem-se de uma forma particular, pois a própria lógica do espaço supõe formas específicas de agir. “É um universo no qual operam critérios de avaliação que lhe são próprios e que não teriam validade no microcosmo vizinho” (BOURDIEU, 2011, p. 195), ou seja, as formas de agir de um determinado campo aparecem desarticuladas apenas se referidas a outros espaços.

Já o campo científico, lócus de práticas sociais distintas, relacionadas basicamente à produção e à circulação de bens acadêmicos, é lugar onde os pesquisadores têm por função produzir conhecimento científico, isto é, uma prática social legitimada e reconhecida como tal. O capital que está em jogo nesse campo é a legitimidade ou a autoridade científica, que concorre pelo privilégio de impor os critérios, definindo o que é e o que não é ciência.

Os recursos com os quais os pesquisadores operam dentro desse campo são os conhecimentos adquiridos e acumulados ao longo de sua trajetória acadêmica, sendo utilizados em uma espécie de mercado de troca de créditos científicos, onde se converte e reconverte esse capital em suplementos substanciais para o agente e ao campo onde está inserido. Essa circulação de créditos científicos pode se dar por meio do ato de:

[...] publicar ou de recusar a publicação, por exemplo –, de capital – o do autor consagrado que pode ser parcialmente transferido para a conta de um jovem escritor ainda desconhecido, por meio de um comentário elogioso ou de um

prefácio; – aqui como em outros lugares observam-se relações de força, estratégias, interesses, etc. (BOURDIEU, 2004, p. 170).

Esses suplementos (artigos científicos, livros, capítulo de livros, pareceres, entre outros) assumem importância fundamental no campo científico, pois são por meio deles que os resultados de pesquisa são publicados e, também, a produção científica se consolida. No entanto, cabe um adendo à ressalva anterior, pois essas produções podem tanto impulsionar quanto estagnar um determinado campo. Por exemplo, se elas forem realizadas visando à constituição de uma hegemonia científica, elas tendem a estabelecer a universalização de um discurso que pretende alcançar a plenitude, suprimindo formas opostas de pensar.

A ciência, produto do campo científico, opera como uma prática social, onde o objetivo é sistematizar informações e produzir novos conhecimentos que possam ser utilizados como referência por sua comunidade. Essa definição de ciência, enquanto prática de produção de novos conhecimentos, é uma prática que só possui sentido enquanto um processo coletivo (LATOUR, 1994).

Dessa forma, fazer ciência é mobilizar continuamente redes de pessoas e instituições em torno de objetivos comuns, pois um novo conhecimento só será legitimado quando for considerado como sendo uma verdade evidente por toda a comunidade científica. Quanto mais sistematizado, estruturado e intermediado por redes de apoio, maior e mais expressiva será a força que um novo objeto de conhecimento terá enquanto apropriação social.

Para Price (1976), em qualquer comunidade científica, existe uma rede pessoal de pares profissionais, inter-relacionados por interesses comuns, laços institucionais ou associações anteriores, e que mantém estreito relacionamento entre si. Tais redes constituem um “colégio invisível”, expressão adaptada de um termo usado por Robert Boyle, cientista inglês do século XVII, para explicar a relação existente entre um grupo de pesquisadores que, embora exerçam funções em espaços distintos, se relacionam mutuamente.

Esse seleto grupo mantém entre si uma relação de reciprocidade, de troca de informações em maior escala do que com os demais pesquisadores da comunidade científica em geral. Eles possuem uma espécie de circuito que conecta instituições e cursos de verão, oferecendo a oportunidade de encontros de grupos mais reduzidos, de modo que, num intervalo de poucos anos, cada membro do “colégio invisível” tenha trabalhado com todos os colegas da mesma categoria (PRICE, 1976). E, desse modo,



esses grupos fechados, estreitamente associados, selecionados da população de um grande número de dezenas de milhares, elaboram mecanismos de comunicação contínua, tendo em vista que apenas “cursos de verão” não respondem aos seus anseios.

Com o passar do tempo, surge a necessidade de uma relação mais estreita e contínua entre seus membros, onde os congressos científicos são precisamente o estágio seguinte na trajetória do grupo, pois por meio deles ideias preestabelecidas, ou “revelações” de entidades divinas, ou, ainda, supraterrrestres com um “vasto conhecimento” sobre determinado assunto, podem ser divididas com seus pares. Discurso este que pretende ser verdadeiro e ganha sentido, por ser realizado por pessoas autorizadas e em situação legítima, ou seja, em uma Reunião Anual de uma associação já consolidada.

Além dos congressos, uma forma suplementar de expressão consiste na fundação de um novo órgão científico, uma revista, um boletim, um caderno científico ou, ainda, uma mídia digital que lhes sirva como meio de comunicação, pois a associação de várias centenas de autores pode ampliar-se graças a um milhar ou mais de pesquisadores que se ligam ao grupo, apenas parcial ou marginalmente (PRICE, 1976). A partir dessas formas suplementares, e com o auxílio dos milhares de pesquisadores que se ligaram a esses grupos, tendo em vista seu “discurso legítimo”, os membros do colégio invisível passam a representar um núcleo de poder suscetível a controlar em nível local e nacional, a gestão de fundos e estratégias de pesquisa, bem como os meios simbólicos de prestígio e reconhecimento em um determinado espaço científico.

Porém, cabe um adendo, pois a organização desses grupos nem sempre é perfeita, alguns dos melhores cientistas podem fazer parte desse círculo, no entanto, outros talvez não estivessem qualificados se houvesse um sistema perfeito de avaliação objetiva. Contudo, existe um limite para um grupo funcionar adequadamente e, se um número excessivo for convidado, acabar-se-ia criando um subgrupo extraoficial de participantes conhecedores do assunto.

Esse agrupamento composto por poucos nomes, com um alto grau de símbolos oficialmente reconhecidos, signos de distinção, índices de consagração, títulos, siglas de respeito objetivadas, pompa e aparato, tem por efeito não somente manifestar a posição social do grupo, como também o reconhecimento coletivo que lhe foi conferido pelo fato de autorizá-lo a fazer semelhante demonstração de sua

importância. Esse é um espaço que não se abre a competidores que se relacionam exclusivamente com seus pares e que não aceitam outros olhares. Portanto, colégios invisíveis são negócios exclusivos (PRICE, 1976).

Esse colégio invisível pode ser melhor compreendido pelo olhar de Voslensky (1980). Para o autor, essa “armada intelectual” para manter a sobrevivência nega sua existência como classe distinta. A variedade dos seus detalhes, enquanto grupo/associação, enevoa sua realidade e sua dominação. Acrescenta-se a isso, o desejo em se dissimular da grande massa, pois se deve considerar que “[...] o poder de toda classe dominante é sempre o de uma pequena minoria sobre uma enorme maioria” (VOSLENSKY, 1980, p. 94).

Para o autor, essa comunidade denominada de “Nomenklatura” respira uma atmosfera particular, ou seja, a atmosfera de poder. Poder esse que se exerce pela ausência de compreensão sobre sua existência, “[...] poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2010, p. 7).

A maneira como esse poder se manifesta é diversa, a língua, por exemplo, enquanto sistema simbólico, é para um teórico “[...] uma estrutura estruturante, pois que se configura como instrumento de conhecimento e construção do mundo dos objetos”; delineando, dessa forma, “[...] seu caráter socialmente determinado e arbitrário; e também uma estrutura estruturada, dizendo respeito assim, ao caráter imanente, de sistema estruturado” (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Os bens e serviços produzidos pela Nomenklatura, e o consumo do seu produto, estão predispostos a cumprir a função de legitimação das diferenças, ou seja, quanto maior é o consumo, mais se interioriza determinado *habitus*. E aquilo que se adquiriu e se encarnou no corpo de forma durável se apresenta como algo inato, natural.

O grau de distinção do que é produzido pela Nomenklatura existe em função da raridade desse objeto. Fazendo uma analogia, não é o preço de um vinho que determina a distinção social de quem o consome, mas o fato de o vinho ser apropriado para a refeição. Sendo assim, o que é produto da Nomenklatura precisa ser produzido apenas pela Nomenklatura, pois uma pessoa sem atributos ou superpoderes poderia ameaçar a distinção de seus detentores.

Para os seres desprovidos, cabe a submissão ou recusa quanto às regras impostas, tendo consciência que aos contrários é vedada sua participação e possíveis ganhos futuros. Motivo este suficiente para que uma parcela significativa aceite a

soberania da Nomenklatura, pois uma remota possibilidade de estar ou pertencer ao círculo sagrado é algo por muitos almejado.

Seguindo essa estirpe, divide-se entre os Nomenklaturistas, e apenas entre eles, uma pequena extensão de poder que são os postos preestabelecidos, motivos de lutas e disputas entre os seus associados, pois, como discorreu-se há pouco, pertencer a esse espaço é condição *sine qua non* para impulsionar qualquer carreira.

Quanto à possibilidade de novos integrantes, Voslensky (1980) alerta que a Nomenklatura só se liga a pessoas que tenham perspectivas de futuro, pessoas úteis:

O candidato a um posto de direção deve dar mostras de uma real ambição, de uma grande disponibilidade: deve provar que está pronto a tudo para ser digno de subir na hierarquia social. Embora os estatutos [...] especifiquem claramente que os 'carreiristas são impiedosamente eliminados de suas fileiras', todo mundo sabe que isso não acontece (VOSLENSKY, 1980, p. 101).

Uma vez admitido na Nomenklatura o novo filho pode esperar, se não houver expurgos, jamais desvincular-se dela. Ele seguirá sua ascensão, mudando de funções, mas sem mudar seu *status* de Nomenklaturista.

Estaria a Nomenklatura condicionada apenas à produção de bens científicos? Voslensky (1980) afirma que não. Para ele, concentrar o poder do Estado em suas mãos é a sua maior ambição. Porém, transformar teoria e discurso em ação merece considerações, pois, conforme pontua Bourdieu (2011), com bons sentimentos, faz-se má política. A respeito do campo político, assevera Bourdieu (2004):

Existe um campo político (assim como existe um espaço religioso, artístico, etc.), isto é, um universo autônomo, um espaço de jogos onde se joga um jogo que possui regras próprias; e as pessoas envolvidas nesse jogo possuem, por esse motivo, interesses específicos, interesses que são definidos pela lógica do jogo e não pelos mandantes (BOURDIEU, 2004, p. 200).

Assim como há um universo científico, um universo da arte, existe o universo político, que tem suas regras e suas lógicas próprias. Para adentrar nesse campo, é necessário conhecer suas regras e dispor de certa linguagem, de certa cultura própria do campo e, acima de tudo, estar disposto a jogar nele. No microcosmo formado por aqueles que se entregam à política, se joga um jogo, o qual envolve interesses que são diferentes das vontades.

Nada há que seja exigido de modo mais absoluto pelo jogo político do que esta adesão fundamental ao próprio jogo, *illusio*, *involvement*, *commitment*, investimento no jogo que é produto do jogo ao mesmo tempo que é a condição do funcionamento do jogo: todos os que têm o *privilégio* de investir no jogo (em vez de serem reduzidos à indiferença e à apatia do apolitismo), para não correrem o risco de se verem excluídos do jogo e dos ganhos que nele se adquirem, quer se trate do simples *prazer* de jogar, quer se trate de todas as vantagens materiais ou simbólicas associadas à posse de um capital simbólico, aceitam o contrato tácito que está implicado no facto de participar no jogo, de o reconhecer deste modo como *valendo a pena* ser jogado, e que os une a todos os outros participantes por uma espécie de *conluio originário* bem mais poderoso do que todos os acordos abertos ou secretos. (BOURDIEU, 2010, p. 172-173).

A política opera com o “aqui” e o “agora”, age no presente, com fins determinados. Esse também é um espaço que luta por ideias, porém, um tipo de ideias absolutamente particular a saber, isto é, as ideias-força. Se os valores que os integrantes desse espaço propõem forem reconhecidos, se a visão de mundo tiver uma única direção, a Nomenklatura terá ao seu alcance toda a força das pessoas que a seguem. Acrescenta-se que se ela entrar no campo político com uma força já legitimada em outros campos, o resultado dessa junção de poder seria algo próximo do monopólio da manipulação legítima dos bens políticos, ou seja, “o poder sobre o Estado (que em certa medida põe fim à luta política, visto que as verdades de Estado são verdades transpolíticas, pelo menos oficialmente)” (BOURDIEU, 2001, p. 203).

E, a partir desse momento, não se deve mais falar em campo científico ou campo político, pois a preocupação agora seria o campo de poder:

O campo de poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (BOURDIEU, 1996, p. 52).

O campo de poder está diretamente relacionado com os demais campos, sejam eles artísticos, científicos ou políticos, pois eles só “[...] existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real” (BOURDIEU, 1996, p. 48-49).

A esse golpe de forças exercido pela Nomenklatura, a autora desta tese tem o direito (e talvez o dever) de se posicionar em nome do campo de Educação Infantil no Brasil, principalmente por ter conhecimento a respeito desse jogo duplo, onde se

busca legitimizar alguns saberes, poucos nomes e raras instituições em detrimento de vários saberes, muitos nomes e diferentes instituições. Pois, de acordo com Voslensky (1980), esse grupo exerce em nome da sociedade, por sua conta e sob seu controle, as funções de organização de um determinado campo. Eles proclamam agir em nome de um bem maior, usam *slogans*, discursos e manifestos, porém eles não representam a democracia, não representam o povo, não representam ninguém, senão eles próprios e seus interesses.

E os professores, pesquisadores e instituições enquanto integrantes de um mesmo campo (Educação Infantil), na maioria das vezes, não conseguem distinguir com clareza suas determinações, pois o encantamento vivido como evidente, produto não consciente da adesão ao campo, cristalização dos seus valores, ajustamento das esperanças às possibilidades limitadas que o campo oferece, os cega, levando-os a *Illusio*, ou seja, o envolvimento total a esse jogo.

Essa violência simbólica, doce e mascarada, se exerce com a cumplicidade daqueles que poderiam se contrapor a ela, de forma que o discurso dominante se torna mecanismo atuante, pois seus agentes, além de terem interesse nas verdades postas, possuem os meios para torná-la verdadeira. E muitos, despossuídos de superpoderes, espectadores aplaudem tais verdades, sem ao menos questionar de onde ela vem, para onde ela vai, quais os interesses postos e quais os beneficiários. A insensatez é tanta que se idealiza e aguarda-se, a cada dois anos, fazer parte dessa patranha.

## 5 CONCLUSÃO

Nesta tese, apresentou-se uma análise histórica e relacional do campo de Educação Infantil no Brasil e do GT07, da ANPEd. Na fase inicial da pesquisa, o conhecimento perante o tema era apenas de que se tratava de uma temática relevante, com escassas produções que abordavam essa relação. Mediante a construção desta tese, a argumentação foi sendo elaborada. Foi um trabalho de garimpagem do e sobre o campo de Educação Infantil no Brasil, o que nos permitiu evidenciar os distintos jogos estabelecidos pelos agentes e/ou instituições, assim como o investimento de certos grupos por posições dominantes nesse espaço.

O campo da Educação Infantil em nosso país é um espaço em processo de construção, que obteve seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na LDB, de 1996, quando se passou a reconhecer as creches e pré-escolas como parte do sistema educacional brasileiro, primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, chegar até esse marco na história educacional do Brasil, uma trajetória de lutas precisou ser travada, com início no final dos anos de 1970 e, sobretudo, no início da década de 1980, quando o MLC, sob influência de diferentes movimentos sociais (entre eles, o das mulheres), apresentou reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e crescendo significados à creche e à pré-escola enquanto instituições educacionais. Se no passado esses espaços eram percebidos apenas em termos assistenciais e humanitários, a partir dos movimentos, passaram a ser compreendidos enquanto equipamentos especializados para atender e educar a criança pequena, alternativa desejável à mulher, mãe trabalhadora.

Essa luta criou novos canais de pressão e isso, em certa medida, fez surtir alguns efeitos, tais como o aumento no número de creches e pré-escolas mantidas pelo poder público, além de espaços particulares e conveniados com os governos municipais, estaduais e federal. No entanto, os números se mostravam insuficientes para atender à demanda por esses espaços. A alternativa para muitas mulheres foi se organizar e montar precariamente suas próprias creches, desde espaços espontâneos que funcionavam sem nenhuma orientação técnica, contando apenas com os recursos da comunidade, as creches comunitárias, que contavam esporadicamente com recursos de igrejas ou órgãos assistenciais.

Verificou-se no decorrer deste estudo que a demanda da população apelando por respostas imediatas e satisfatórias levou alguns espaços de pesquisas a se dedicar à causa em questão, tendo em vista que a falta de experiências acumuladas, refletidas e divulgadas, eram um dos obstáculos ao desenvolvimento do campo de Educação Infantil em nosso país. Entre esses espaços, no ano de 1981, a ANPEd criou um GT destinado exclusivamente ao estudo e pesquisas sobre os menores de 7 anos (GT Educação Pré-escolar).

Foi possível perceber, a partir do momento em que a pesquisa passou a fazer parte do campo, o início do processo de expansão, até porque a pesquisa, além de ser uma via para a construção de conhecimento e informações, é também a base para o progresso de um determinado espaço social. A partir dessa constatação, buscou-se desenvolver o objetivo desta tese, que era o de analisar o GT07, da ANPEd, ao longo de 29 anos (1981-2010), apontando suas práticas, conflitos e lutas por hegemonia e produção acadêmica no campo científico de Educação Infantil no Brasil.

A teoria dos campos de Pierre Bourdieu mostrou-se bastante profícua para essa tarefa, pois forneceu elementos teóricos importantes para compreensão do campo da Educação Infantil enquanto um espaço de lutas em torno de interesses específicos. Dentro do conjunto teórico de Bourdieu, além do conceito de campo (científico, político e de poder), incluem-se os conceitos de *habitus* e de capital, que permitiram, por meio da fórmula: posição, disposição (*habitus*) e tomada de posição, apresentar as trajetórias e estratégias utilizadas pelos sujeitos desta pesquisa, no decorrer do seu percurso acadêmico e profissional. Os conceitos trabalhados pelo autor ligam-se sinergicamente à questão da relacionalidade ao trabalho, com um objeto de estudo a partir da sua análise sincrônica e diacrônica. Ou seja, pensar o real de forma relacional.

Para responder ao objetivo proposto, partiu-se, então, da hipótese de que todas as relações que ocorrem dentro do campo científico, no caso específico desta pesquisa, a Educação Infantil, são afetadas por envolver o poder. Assim, não se pode reduzir o GT07 a um simples agregado de agentes, pois todo pesquisador e sua obra são determinantes e determinados por sua presença no espaço onde está inserido. Além disso, conforme pontua Bourdieu (1996, p. 70), “[...] o que se produz no campo é cada vez mais dependente da história específica do campo”.

Foi significativo para esta análise o pensamento do autor de que o conhecimento científico traz consigo os efeitos da organização social do ambiente em

que é produzido, além de refletir a cultura do contexto, juntamente com todas as suas peculiaridades, pois “[...] a verdade do produto, reside numa espécie particular de condições sociais de produção, isto é, mais precisamente num estado determinado da estrutura do funcionamento do campo” (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Ante o exposto, e a partir dos dados empíricos desta pesquisa, foi possível constatar que a hierarquia social dos objetos – isto é, o que é estabelecido como relevante e necessário – nada mais é do que uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização de lucro científico, ou seja, a obtenção do reconhecimento pelos seus pares-concorrentes. Esse reconhecimento, ou seja, a incorporação da necessidade objetiva, nada mais é do que o jogo transformado em natureza. Porém, para que este trabalho fosse bem-sucedido, os agentes necessitavam ser possuidores de imposição de nomes, de siglas, de signos, além é claro de estarem inclinados em um mesmo projeto.

E foi a partir de lutas, de signos e símbolos que o monopólio científico dentro do campo de Educação Infantil ocorreu, e a hegemonia do saber produzido acabou se confundindo com o próprio processo de legitimação do campo “ao mesmo tempo em que os parâmetros de produção científica recrudescem a obsessão por construir uma identidade própria no campo, uma vez que sair do anonimato é um dos elementos da disputa pela hegemonia” (BITTAR, 2009, p. 19).

Diante das prerrogativas expostas, o GT07 adquiriu potencial e criou “Nomenklaturas”, isto é, conjuntos de pessoas que gozam de prerrogativas adquiridas na disputa pelo capital científico e que determinam o que deve ou não ser produzido e conhecido pelo campo de Educação Infantil no Brasil (BITTAR, 2009). E esse poder atribuído aos sujeitos de carne e osso, e não entidades abstratas ou neutras, permitiu e continua a permitir que eles criem pautas para o campo e decidam quais são os trabalhos relevantes a serem apreciados (BITTAR, 2009), tendo em vista que, por meio de seus eventos científicos, ideias preestabelecidas podem ser divididas com seus pares. Discurso que pretende ser verdadeiro, ganhando sentido, por ser realizado por pessoas autorizadas e em situação legítima, ou seja, em uma Reunião Anual de uma associação já consolidada no Brasil.

Apesar de o crescimento do campo da Educação Infantil estar atrelado, em certa medida, ao GT07 da ANPEd, não se deve desconsiderar a sua contribuição ao campo, pois, mesmo por meio de um processo de hegemonia científica, esse GT tem dado sustentação a diferentes estudos e pesquisas, proporcionando avanços na



reflexão sobre a Educação Infantil em nosso país, assim como nas questões políticas pertinentes ao campo

Certamente, a história sem esse “nicho” seria outra, talvez uma visibilidade maior ou menor do campo, talvez a concentração das pesquisas em um outros “nichos”, mas, certamente, o que faria o campo alavancar é ver em funcionamento outros debates, novos autores, diferentes correntes teóricas, filosóficas, ampliação do que se conhece e imersão em formas diferenciadas de ver um mesmo objeto. Isso posto, um campo científico progride quando há concorrências, quando seus pares buscam a cada nova produção se sobressair. Quiçá seja preciso um pouco mais de diversidade e pluralidade para fazer avançar ainda mais o campo da Educação Infantil no Brasil, garantindo-lhe, assim, maior visibilidade e legitimidade.

Por fim, é importante mencionar que esta pesquisa envolveu um conjunto amplo de dados que suscitam perspectivas de aprofundamento em investigações futuras. A análise das produções científicas do GT07 compreendeu a indicação de temáticas que podem ser utilizadas para análise do conteúdo e dos aspectos teórico-metodológicos dessas produções, podendo, dessa forma, contribuir para uma melhor definição desse espaço, objetivando encontrar um equilíbrio entre as regras de filtragem que o campo utiliza e a diversidade de temas que integram esse espaço social.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 107-20, maio/ago. 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Estatuto. **ANPEd**, v. 2, n. 3, 1978. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60489/58740>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Informativo ANPEd**, jun. 1986.

\_\_\_\_\_. Parecer da anped sobre o documento referencial curricular nacional para educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 89-96, jan./abr. 1998.

\_\_\_\_\_. Carta de Caxambu ao povo e às autoridades constituídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 116-117, jan./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Documentos. Em volta da mesa: uma conversa sobre grupos de trabalho, na FAE/UFMG, em abril de 1986. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 148-154, jan./fev./mar./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **25 anos**: informações da 19ª a 24ª Reunião Anual. (CD-Rom histórico).

\_\_\_\_\_. **25ª Reunião Anual**. Disponível em: <[http://25reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.36028195.2092330918.1522113671-703024780.1515526624](http://25reuniao.anped.org.br/?_ga=2.36028195.2092330918.1522113671-703024780.1515526624)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **26ª Reunião Anual**. Disponível em: <[http://26reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.249888389.2092330918.1522113671-703024780.1515526624](http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.249888389.2092330918.1522113671-703024780.1515526624)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **27ª Reunião Anual**. Disponível em: <[http://27reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.249888389.2092330918.1522113671-703024780.1515526624](http://27reuniao.anped.org.br/?_ga=2.249888389.2092330918.1522113671-703024780.1515526624)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **28ª Reunião Anual**. Disponível em: <[http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.249888389.2092330918.1522113671-703024780.1515526624](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.249888389.2092330918.1522113671-703024780.1515526624)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **29ª Reunião Anual**. Disponível em: <[http://29reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.240057984.2092330918.1522113671-703024780.1515526624](http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.240057984.2092330918.1522113671-703024780.1515526624)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **30ª Reunião Anual.** Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.240057984.2092330918.1522113671-703024780.1515526624](http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.240057984.2092330918.1522113671-703024780.1515526624)> Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **30ª Reunião Anual.** Outubro 2007. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.106298756.625679403.1496415253-223955186.1496415253](http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.106298756.625679403.1496415253-223955186.1496415253)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **31ª Reunião Anual.** Disponível em: <[http://31reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.240057984.2092330918.1522113671-703024780.1515526624](http://31reuniao.anped.org.br/?_ga=2.240057984.2092330918.1522113671-703024780.1515526624)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **32ª Reunião Anual.** Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.240057984.2092330918.1522113671-703024780.1515526624](http://32reuniao.anped.org.br/?_ga=2.240057984.2092330918.1522113671-703024780.1515526624)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BOLETIM ANPEd. **Boletim ANPEd**, v. 1, n. 1, jan./fev. 1979a.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 1, n. 2, mar./abr. 1979b.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 1, n. 3, out./dez. 1979c.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 2, n. 1, jan./mar. 1980.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 3, n. 1, out. 1981a.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 3, n. 2, nov./dez. 1981b.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 4, n. 3, maio 1982a.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 4, n. 6, ago. 1982b.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 4, n. 7, set./out. 1982c.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 4, n. 8, nov./dez. 1982d.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 5, n. 1, mar. 1983a.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 5, n. 2, maio 1983b.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 6, n. 3, set. 1984a.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 6, n. 2, jun. 1984b.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 6, n. 1, mar. 1984c.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 7, n. 2, fev. 1985a.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 7, n. 4, ago. 1985b.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 7, n. 3, jul. 1985c.

\_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v.7, n. 5, out./dez. 1985d.

- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 8, n. 1, jan./mar. 1986a.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 8, n. 2, abr./jun. 1986b.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 8, n. 3-4, jul./dez. 1986c.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 9, n. 1, jan./mar. 1987a.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 9, n. 4, out./dez. 1987b.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 10, n. 2-3, abr./set. 1988a.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 10, n. 4, out./dez. 1988b.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 10, n. 1, jan./mar. 1988c.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 11, n. 1-2, jan./jun. 1989.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 12, n. 1-2, jan./dez. 1990.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, v. 2, n. 2, out./dez. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, n. 1, out. 1994.
- \_\_\_\_\_. **Boletim ANPEd**, n. 1, set. 1995.

BARNES, John Arundel. Class and committees in a Norwegian Island Parish. **Human Relations**, [S. l.], n. 7, p. 39-58, 1954.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 11-15.

\_\_\_\_\_. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 23-33.

\_\_\_\_\_. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, set./dez. 2003.

BIANCHETTI, Lucídio. Revista Brasileira de Educação: múltiplos olhares sobre sua história. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 419-462, maio/ago. 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. Maria Julieta Costa Calazans: o papel do lesae e da Anped na pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 151-161, set./dez. 2005.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 3-22, mar. 2009.

BOTT, Elizabeth. **Family and social network**. London: Tavistock, 1957.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

\_\_\_\_\_. The purpose of reflexive sociology. In: BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. (Eds.). **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: Chicago University Press, 1992. p. 61-215.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 67-69.

\_\_\_\_\_. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. Tradução de Odaci Luiz Coradini. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. O campo político. Tradução de André Villalobos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1943. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1 maio 1943.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 1955.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 229 de 28 de fevereiro de 1967. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 mar. 1967.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília: MEC, 1975a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-escolar. **Educação pré-escolar**: uma nova perspectiva Nacional. Brasília: MEC, 1975b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Brasília: MEC, 1976.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Pré-Escolar. **Coleção atendimento ao pré-escolar**: educação e psicologia. 1. ed., v. 1. Brasília: MEC, 1977.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Pré-Escolar. **Coleção atendimento ao pré-escolar**: educação e psicologia. 2. ed., v. 1. Brasília: MEC: 1979a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de ensino de 1º e 2º graus. **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Brasília: MEC, 1979b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985)**. Brasília: MEC 1980.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria geral. Comissão de Coordenação Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília: MEC, 1981.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Revista criança do professor de educação infantil**. Brasília: MEC, 1982.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenação de educação pré-escolar. **Plano de Ação de 1986**: Coepre. Brasília: MEC, 1986.

\_\_\_\_\_. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília: INEP, 1987. Disponível em:  
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001499.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Educação no Brasil**: situação e perspectivas. Brasília, 1993b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Portaria nº 1.264, de 31 de agosto de 1993. Institui a Comissão Nacional de Educação Infantil - Cnei. Brasília: Congresso Nacional, 1993c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Portaria nº 1.526, de 21 de outubro de 1993. Designa os membros, para compor a Comissão Nacional de Educação Infantil. Brasília: Congresso Nacional, 1993d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Linhas pragmáticas da educação brasileira (1993/94)**. Brasília: MEC, 1993e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria nº 1.739, de 20 de dezembro de 1994**. Aprova o documento da Política Nacional de Educação Infantil, encaminhado pela Comissão Nacional de Educação Infantil, instituída pela Portaria nº 1.264, de 31 de agosto de 1993, complementada pela Portaria nº 173, de 25 de janeiro de 1994. Brasília: Congresso Nacional, 1994a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria nº 173, de 25 de janeiro de 1994**. Modifica o Art. 20 da Portaria 1.264, de 31 de agosto de 1993. Brasília: Congresso Nacional, 1994c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília: MEC, 1994e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Planejamento político estratégico do MEC (1995-1998)**. Brasília: MEC, 1995a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Educação infantil: bibliografia anotada**. Brasília: MEC, 1995b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Propostas pedagógicas e currículo para a Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parecer CNE/CEB nº 3/97, de 12 de março de 1997**. Trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Congresso Nacional, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. (Versão Preliminar). Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parecer CNE nº 22/98, de 17 de dezembro de 1998**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Congresso Nacional, 1998d.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 2/99, de 29 de janeiro de 1999**. Trata do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Congresso Nacional, 1999a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Congresso Nacional, 1999b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Brasília: Congresso Nacional, 1999c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Política nacional de educação infantil**: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação. Brasília: MEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 2006d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Revista criança**: do professor de educação infantil. Brasília: MEC, set. 2006e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Congresso Nacional, 2009d.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.

BRITO, Aline Grasielle Cardoso de; QUONIAM, Luc; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. Exploração da Plataforma Lattes por assunto: proposta de metodologia. **Transformação**, v. 28, p. 77-86, 2016.

CADERNOS ANPEd. **Cadernos ANPEd**, n. 1, jun. 1982a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, n. 2, jun. 1982b.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, v. 4, n. 2, 1982c.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, v. 8, n. 2, abr./jul. 1986.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, v. 9, n. 2-3, abr./set. 1987.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, n. 1, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, n. 2, 1989b.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, n. 3, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, n. 4, set. 1993a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, n. 5, set. 1993b.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, n. 6, out. 1994a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ANPEd**, n. 7, dez. 1994b.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Participantes ou marginais: estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 14, p. 75-86, 1975.

\_\_\_\_\_. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 28, p. 53-59, 1979.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a creche e a pré-escola no Brasil**. 1980. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=308>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Uma terra de ninguém, que pode ser de todos. **Revista Mulherio**, ano 1, n. 4, nov./dez. 1981.

\_\_\_\_\_. **Escola e participação popular**: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. 1982. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

\_\_\_\_\_. **Creches**. 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=310>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Machado Malta; ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott; FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creche e pré-escola no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CAMPOS et al. **O GT educação da criança de 0-6 anos**: alguns depoimentos sobre a trajetória. 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/.../depoimentos\\_trajetoriagt07.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/25/.../depoimentos_trajetoriagt07.doc)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-50.

COSTA, Luiz Cláudio. Apresentação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 285-286, maio/ago. 2012.

CRAIDY, Carmem Maria. A questão da criança na constituinte. **Boletim ANPEd**, v. 11, n. 1-2, p. 37-42, jan./jun. 1989.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 48-60, jan./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na educação infantil. **O público e o privado**, Ceará, n. 5, p. 137-158, jan./jun. 2005.

CURY, Roberto Jamil. Lei de diretrizes e bases e perspectiva da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.

\_\_\_\_\_. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 151-163, jan./abr. 2005.

DIDONET, Vital. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental Coordenação de Educação Pré-Escolar. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

\_\_\_\_\_. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em aberto**, Brasília, ano 10, n. 50-51, abr./set. 1992.

\_\_\_\_\_. Creche: a que veio, para onde vai. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. A educação infantil no plano nacional de educação. **Amae Educando**, Belo Horizonte, v. 36, n. 316, p. 6-10, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silverio Baia; FRIGOTTO Gaudêncio. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 5-14, nov. 1992.

FERRARO, Alceu Ravanello. A Anped, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-69, 2005.

FISCHER, Nilton Bueno. Comitê Científico da ANPEd: memórias, desafios e conquistas de uma ação construída em parcerias múltiplas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 36, p. 410-423, set./dez. 2007.

FOLHA DE S.PAULO. Creches: só 1.900 lugares em SP. **Folha de S.Paulo**, 8 mar. 1970a.

\_\_\_\_\_. Creches: o que será em 1990? **Folha de S.Paulo**, 8 ago. 1970b.

\_\_\_\_\_. Enquanto não há creches, o improvisado. **Folha de São Paulo**, 27 set. 1970c.

\_\_\_\_\_. A casa da criança recebe donativos em mercadorias e em dinheiro. **Folha de S.Paulo**, 17 abr. 1972a.

\_\_\_\_\_. A casa da criança Nair de Aguiar está aberta às visitas de pessoas que desejem colaborar. **Folha de S.Paulo**, 31 jul. 1972b.

\_\_\_\_\_. Os donativos podem ser em agasalhos para as meninas, em roupas de cama, em tudo que possa ser aproveitado. **Folha de S.Paulo**, 31 set. 1972c.

\_\_\_\_\_. Enquanto não há creches, o improvisado. **Folha de S.Paulo**, 12 mar. 1973a.

\_\_\_\_\_. Como formar uma baba eficiente. **Folha de S.Paulo**, 12 mar. 1973b.

\_\_\_\_\_. Dois novos acordos estão sendo estudados para atender duas unidades da Vila Prudente e da Bela Vista, cada uma com capacidade de aceitar 40 crianças. **Folha de S.Paulo**, 17 fev. 1974.

\_\_\_\_\_. Quem chega a creches Catarina Labouré, no Ipiranga, não pode deixar de sorrir, diante da alegria e bem-estar de 300 crianças. **Folha de S.Paulo**, 28 fev. 1975.

\_\_\_\_\_. Foi reinaugurada esta semana a creches do Jabaquara, mantida pela Associação Santo Agostinho (ASA). **Folha de S.Paulo**, 8 dez. 1975.

\_\_\_\_\_. Creches de Vila Leopoldina. Mantida pela Associação Evangélica Beneficente. **Folha de S.Paulo**, 11 dez. 1976.

\_\_\_\_\_. Em três anos, mil creches. **Folha de S.Paulo**, 18 mar. 1980.

\_\_\_\_\_. Creches construída sobre pântano traz preocupação. **Folha de S.Paulo**, 25 mar. 1981.

\_\_\_\_\_. Crise leva creches a dispensar deficientes. **Folha de S.Paulo**, 15 maio 1981a.

\_\_\_\_\_. Inauguração de creche transformada em comício. **Folha de S.Paulo**, 16 out. 1981b.

\_\_\_\_\_. As creches doadas são problema. **Folha de S.Paulo**, 14 abr. 1982a.

\_\_\_\_\_. Prefeito acusado de não cumprir meta de creche. **Folha de S.Paulo**, 12 maio 1982b.

\_\_\_\_\_. Mais empresas dão apoio a creche-casulo. **Folha de S.Paulo**, 14 jan. 1983a.

\_\_\_\_\_. Mães ocupam creche pronta a 8 meses e não entregue. **Folha de S.Paulo**, 18 jun. 1983b.

\_\_\_\_\_. Creches só abrem com convênio, diz Covas. **Folha de S.Paulo**, 21 jun. 1983c.

\_\_\_\_\_. Movimento reivindica abertura de creches. **Folha de S.Paulo**, 1 jul. 1983d.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **FCC**, 1978. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/nosmulheres/>> Acesso em: 9 mar. 2018

\_\_\_\_\_. 2018. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/conteudosespeciais/mulherio/capas2.html>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

GATTI, Bernadete. A pesquisa em educação: um tema de debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 124-181, set./dez. 2005.

GONDRA, José; GARCIA, Inára. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 69-84, maio/ago. 2004.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 60, n. 135, p. 495-500, out/dez. 1974.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do *self*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 44, v. 15, p. 230-246, maio/ago. 2010.

HAMBERGER, Klaus; HOUSEMAN, Michael; WHITE, Douglas. R. Kinship network analysis: the sage handbook of social network analysis. **Sage Publications**, p. 533-549, 2011.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; LIMA, Maycke Young de. Análise de redes de coautoria na produção científica em educação especial. **Liinc em revista**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 84-103, mar. 2008.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: a educação superior no Brasil. São Carlos, Edufscar, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico do ano de 1970**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=769>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

JORNAL DA TARDE. E as creches vão continuar fechadas. **Jornal da Tarde**, 8 nov. 1985.

\_\_\_\_\_. Essas creches só existem no papel. **Jornal da Tarde**, 19 nov. 1985.

JORNAL DO BRASIL. Creches: uma lei sem consequências. **Jornal do Brasil**, 9 out. 1977.

JORNAL FOLHA DA TARDE. LBA quer creches para um milhão de menores. **Folha da Tarde**, 27 mar. 1980.

\_\_\_\_\_. Bancos patrocinarão creches-casulo. **Folha da Tarde**, 11 dez. 1981.

JORNAL METRÔ NEWS. No país milhões aguardam creches. **Metrô News**, 12 nov. 1981.

JORNAL MOVIMENTO. Quem cuida dos filhos se a mãe trabalha? **Movimento**, 26 abr. 1977.

\_\_\_\_\_. A vitória no Jardim Mirim. **Movimento**, 18-24 fev. 1982.

NÓS MULHERES. Onde estão as creches? **Nós Mulheres**, n. 2, 1976a.

\_\_\_\_\_. Queremos creche. **Nós Mulheres**, 11 dez. 1976b.

JORNAL O SÃO PAULO. Creches atendem a menos de 10 por cento da demanda. **O São Paulo**, 24 abr. 1977a.

\_\_\_\_\_. 7.057 crianças vivem os dias nas 84 creches da cidade, enquanto 600 mil ainda esperam sua vaga. **O São Paulo**, 21-27 maio 1977b.

\_\_\_\_\_. Creches não funciona. Adivinhe porquê. **O São Paulo**, 17 set. 1981.

\_\_\_\_\_. Creches fantasma na cidade. **O São Paulo**, 30 out. 1985.

JORNAL SHOPPING NEWS. Com quem deixar os filhos? **Shopping News**, 4 dez. 1977.

KAPPEL, Dolores Bombardelli. Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 35, v. 2, p. 232-240, maio/ago. 2007.

KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER, Sonia. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Depoimento para o GT: educação de Crianças de 0 a 6 anos**. ANPEd, 2002. Disponível em: <[25reuniao.anped.org.br/encomendados/depoimentoparaogt07.doc](http://25reuniao.anped.org.br/encomendados/depoimentoparaogt07.doc)>. Acesso em: 26 mar. 2018.

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escolas: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994a. p. 16-31.

\_\_\_\_\_. Algumas palavras sobre a produção deste relatório. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994b. p. 69-81.

KUHLMANN Jr. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-56.

LATOURETTE, Bruno. **Le métier de chercheur: regard d'un anthropologue**. Paris: INRA, 1994.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

MALMGREN, R. Dean; OTTINO, Julio M; AMARAL, Luís A. Nunes. The role of mentorship in protégé e performance. **Nature**, v. 465, n. 7298, p. 622-626, 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 38, v. 3, p. 343-356, maio/ago. 2008.

MARTELETO, Regina Maria. Redes sociais, mediação e apropriação de informação: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 3, n. 1, p. 27-46, 2010.

MARQUEZ, A. C. et al. Gephi: um software open source de manipulação e visualização de grafos. In: **OFICINA GEPHI: Mapeando e analisando a vida das redes sociais**. [S.l.]. Labi, 2013. Disponível em: <<https://dl.dropboxusercontent.com/u/23392158/ApostilaOficinaGephi.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

MITCHELL, J. Clyde. **Social networks in urban situations: analyses of personal relationships in Central Africa towns**. Manchester: Manchester University, 1969.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 70-96, set./dez. 2000.

MORENO, Rachel. 2018. Disponível em: <<http://rachelmoreno.wordpress.com/fotos/>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

MUSATTI, Tullia. Programas educacionais para a pequena infância na Itália. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 66-77, set./dez. 2003.

NADAL, Beatriz Gomes. Cultura escolar e conselho de classe: gestão democrática do trabalho pedagógico? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 199-225, jan./jun. 2012.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Falta de creche prejudica trabalho feminino no ABC. **O Estado de S. Paulo**, 10 nov. 1976a.

\_\_\_\_\_. Creche: um problema social. **O Estado de S. Paulo**, 26 jul. 1976b.

\_\_\_\_\_. Em três anos, mil creches. **O Estado de São Paulo**, 18 mar. 1980.

\_\_\_\_\_. Venda de criança leva juizado a fechar creche. **O Estado de São Paulo**, 6 mar. 1982.

\_\_\_\_\_. Creches ficam fechadas. **O Estado de São Paulo**, 21 jun. 1983.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultural (MEC). **Por uma**

**política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994. p. 64-68.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Claudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-18.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** São Paulo: CTE, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos da formação de professores para a educação infantil, nos programas de magistério - 2º grau. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultural (MEC). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994. p. 43-50.

PINHEIRO, C. M.; DAL RI, N. M. **O fórum de educação na constituinte e entidades sindicais da educação: ANDES e a CPB.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA, 2, 2014, Marília. **Anais...** Marília, 2014.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. **História da política de educação pré-escolar no Brasil de 1964 a 1993: entre o texto e o discurso.** 2017. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PRICE, Derek John de Solla. **O desenvolvimento da ciência: análise histórica, filosófica, sociológica e econômica.** Tradução de Simão Mathias (com a colaboração de Gilda Maria Braga). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RBE). **RBE**, n. 0, set./out./nov./dez., 1995.

REVISTA MULHERIO. **Revista Mulherio**, ano 1, n. 4, nov./dez. 1981. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/mulherio/arquivo/l\\_4\\_1981menor.pdf](http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/mulherio/arquivo/l_4_1981menor.pdf)> Acesso em: 29 mar. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso das creches. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultural (MEC). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994. p. 51-63.

\_\_\_\_\_. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.



ROSEMBERG, Fúlvia Maria de Barros Mott; CAMPOS, Maria Machado Malta; HADDAD, Lenira. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009.

SAVELI, E. de Lourdes. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Contrapontos**, Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 129-146, mai./ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.1, n. 1 p. 1-19, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, mai./ago. 2007.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 43, v. 15, p. 84-97, jan./abr. 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 43, v. 15, p. 98-108, jan./abr. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TEIXEIRA, M. R. F.; SOUZA, D. O. G. Fontes de informação em ciências: um estudo de uso a partir da metodologia de análise de redes sociais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17, 2012. Gramado. **Anais...** Gramado: UFRGS, 2012.

VANZ, Samile Andrea de Souza; STUMPF, Ida Regina Chittó. Colaboração Científica: revisão teórico conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 42-55, maio/ago. 2010.

VOSLENSKY, Michael S. **A nomenklatura: como vivem as classes privilegiadas na União Soviética**. Tradução de Edgard de Brito Chaves Junior. Rio de Janeiro: Record, 1980.

XAVIER, Libânia Nacif. O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WOLFF, Francis. As quatro concepções do homem. In: NOVAES, A. **A condição humana**: as aventuras do homem em tempos de mutações. São Paulo: SESCSP, 2008. p. 37-73.

## APÊNDICE - Relação dos trabalhos apresentados pelo Grupo Educação de Crianças de 0 a 6 anos (ANPEd) entre os anos de 1982 a 2010

5ª Reunião Anual da ANPEd (Rio de Janeiro, 1982). Não dispomos de informação.

6ª Reunião Anual da ANPEd (Espírito Santo, 1983). Não dispomos de informação.

7ª Reunião Anual da ANPEd (Brasília, 1984). Não dispomos de informação.

8ª Reunião Anual da ANPEd (São Paulo, 1985)

	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Maria Helena Ferreira	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
2	Silvia M. Batista	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
3	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Universidade de São Paulo (USP)
4	Lúcia C. Carvalho	Universidade Federal Fluminense(UFF)
5	Sylvia M. Cavasin	Fundação Carlos Chagas (FCC)
6	Laís Monteiro	Universidade Federal de Goiás (UFGO)

9ª Reunião Anual da ANPEd (Rio de Janeiro, 1986). Não dispomos de informação.

10ª Reunião Anual da ANPEd (Salvador, 1987)

	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Carmem Maria Craidy	Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência Social
2	Ana Maria Wilhelm	Comissão de Creche do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
3	Solange Jobim e Souza	Delegacia do Ministério da Educação do Rio de Janeiro
4	Regina de Assis	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) / Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
5	Levantamento de publicações sobre a educação pré-escolar (1978-1984)	Maria Regina Maluf	Universidade de São Paulo (USP)
6	História de instituições governamentais e seus programas de creche	Lívia Maria Fraga Vieira	Secretaria de Desenvolvimento Social de Minas Gerais
7	Influência do trabalho feminino no comportamento materno	Silvia M. Batista	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
8	Condições de desenvolvimento de crianças em creche	Maria Clotilde Rossetti Ferreira	Universidade de São Paulo (USP) Ribeirão Preto
9	Interação entre criança na creche	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Universidade de São Paulo (USP)

11ª Reunião Anual da ANPEd (Porto Alegre, 1988). Não dispomos de informação.

12ª Reunião Anual da ANPEd (São Paulo, 1989)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Currículo da pré-escola: tabus, equívocos, problemas e perspectivas	Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
2	Interação criança-criança	Ana Maria Almeida Carvalho	Universidade de São Paulo (USP)

3	Fontes de recurso e legislação em creche	Ana Maria Wilhelm	Comissão de Creche do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
4	Proposta para a atenção da saúde da criança de 0 a 6 anos e organização do espaço físico	Maria Aparecida Affonso Moysés; Roberto Teixeira	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
5	Projeto Araucária: a universidade na comunidade. Projeto iniciado na pré-escola	Vera Libretti Pereira	_____
6	Análise de interação criança-criança em creche segundo uma perspectiva sócio interacionista	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Universidade de São Paulo (USP)
7	A creche em busca de sua identidade	Lenira Haddad	Fundação Carlos Chagas (FCC)

## 13ª Reunião Anual da ANPEd (Minas, Gerais, 1990)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	A história da infância e do jogo nos primeiros tempos da República	Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo (USP)
2	A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente	Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves	Centro Universitário Moura Lacerda
3	A representação infantil segundo Piaget e a educação pré-escolar	Helena Vellinho Corso	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
4	A alfabetização como processo dialógico junto a criança de 6 anos.	Iza Locatelli	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
5	A creche a espera do pedagógico	Maria Isabel Edelweiss Bujes; Jussara Maria Lerch Hoffmann	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
6	Projeto educação: melhoria da qualidade da pré-escola e alfabetização	Wanda Aduan	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
7	Quem é o profissional de creche que lida com crianças de 0 a 6 anos em Campinas	Mônica Gentil	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
8	Criação do Núcleo de Psicologia Escolar	Alfredo Goldbach; Marília Amorim	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
9	Três lições que a escola pública precisa aprender com a escola comunitária	Léa Tiriba	Núcleo de Ação e Pesquisa em Educação (VIDA) - Rio de Janeiro
10	A pré-escola e a alfabetização numa perspectiva sócia histórica	Ana Beatriz Cerisara	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
11	A secretaria do bem-estar social e a creche: dos primórdios a 1970	Lenira Haddad; Elza Corsi de Oliveira	Fundação Carlos Chagas (FCC)
12	A quem serve a pré-escola? Estudo de caso: a pré-escola pública municipal de São Carlos	Marina Palhares	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
13	Gestão e participação: as creches municipais de Campinas	Maria da Glória Gohn	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
14	O caráter educativo das creches conveniadas com a LBA	Ana Lúcia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

15	Serviço de documentação sobre crianças de 0 a 6 anos	Maria Machado Malta Campos; Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg	Fundação Carlos Chagas (FCC)
----	--	---	------------------------------

## 14ª Reunião Anual da ANPEd (São Paulo, 1991)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	As trabalhadoras de creches da região metropolitana de Belo Horizonte	Regina Celia Dias; Luciano Mendes de Faria Filho	Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE)
2	Encaminhando questões sobre a habilitação magistério para a pré-escola	Maria Bernadette Castro Rodrigues	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
3	Professores para as creches? (as práticas de formação)	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
4	Desenvolvimento infantil em creches: fundamentos para a construção de uma proposta pedagógica	Maria Clotilde Rossetti Ferreira	Universidade de São Paulo (USP)
5	Políticas públicas e a educação da criança de 0 a 6 anos	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Universidade Federal Fluminense (UFF)
6	Avaliação na pré-escola: um ato de reflexão sobre a criança	Jussara Maria Lerch Hoffmann	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
7	Cultura e valores no atendimento à educação infantil	Maria da Glória Gohn	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
8	Instituições pré-escolares e educação assistencialista no Brasil	Moisés Kuhlmann Jr.	Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Estadual Paulista em Franca (UNESP)
9	Infância e jogo no tempo do engenho de açúcar	Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo (USP)
10	Criança na família-ontem e hoje. Uma crítica a teoria do handicap sócio cultural	Maria das Graças de Castro Sena	_____
11	A criança a mídia e a educação	Regina Alcântara de Assis	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
12	A criança pré-escolar e a leitura do mundo: um sentido de alfabetização	Iza Locatelli	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
13	Tia, me deixa brincar	Gisele Wajskop	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

## 15ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1992)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	O currículo de educação infantil soviético	Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo (USP)
2	O trabalho docente na pré-escola: concepções teóricas e a realidade da escola pública	Maristela Angotti	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

3	Anjinho a moleque: representação social da infância nas camadas populares	Maria Cristina Soares de Gouvêa	Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei (FUNREI)
4	Instrumentos metodológicos do professor e do coordenador pedagógico da criança de 0 a 6 anos	Maria Lúcia Machado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
5	O desafio da formação de professores para além do ritualismo	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
6	A formação do educador infantil: o currículo da habilitação magistério para a pré-escola	Maria Luisa Merino Xavier; Maria Celina Bastos Amodeo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
7	Educadores para a transformação: com quem podemos contar? Reflexões sobre a formação de professores para a área de educação infantil	Maria Bernardette Castro Rodrigues	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
8	Alguns elementos mediadores das atividades pedagógicas realizadas em creche	Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves; Nina Rosa do Amaral Costa; Ivone Garcia Barbosa; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.	Universidade de São Paulo (USP)
9	Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores	Eloísa Acires Candall Rocha	Universidade Federal de São Catarina (UFSC)
10	A construção oral de jogos de interlocuções e dramáticos em pré-escolares	Lidia Inês Allebrandt	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)
11	Creche e universidade: a busca da melhoria da formação dos professores de educação infantil	Ana Beatriz Cerisara	Universidade Federal de São Catarina (UFSC)
12	Oficinas de arte no curso de formação de professores do Instituto de Educação de Nova Friburgo	Rose Mary Aguiar Borges; Marlene Moreira Barroso	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
13	Congruência entre criatividade e estereotipia na pré-escola	Herlinda Corlindo da Silva; Marlene Moreira Barroso; Rose Mary Aguiar Borges	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

16ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1993). Não dispomos de informação.

## 17ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1994)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional	Fúlvia Rosenberg	Fundação Carlos Chagas (FCC)
2	Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no estado do RGS	Ivany Souza Ávila	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
3	Formação continuada de educadores para a integração creche/pré-escola num programa de Cooperação Universidade/Prefeitura	Durley de Carvalho Cavicchia	_____
4	Piaget Vygotsky e Bruner: paradigmas sobre o jogo	Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo (USP)
5	A brincadeira na pré-escola em São Paulo e em Paris: qual seu lugar nas representações dos adultos?	Gisele Wajskop	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
6	A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a educação em pré-escolas	Ana Lúcia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
7	O período integral nas escolas municipais de educação infantil de São Paulo: retomando a polemica	Sônia Sampaio	Universidade de São Paulo (USP)
8	Educação infantil e paradigmas da criança ativa à criança interativa	Maria Lúcia Machado	Fundação Carlos Chagas (FCC)
9	O currículo da pré-escola em questão	Carmem Sanches Sampaio	Universidade Federal Fluminense (UFF) / Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ)
10	Condicionantes históricos da vida das crianças no trabalho: elementos para a compreensão da inserção de classe das crianças da escola e da pré-escola pública	Marília Freitas de Campos Pires	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
11	Considerações sobre a educação pré-escolar no Brasil: um olhar sobre a reorientação curricular nas EMEIS da cidade de São Paulo, relato de uma experiência (1989-1992)	Marina Célia Moraes Dias	Universidade de São Paulo (USP)/ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
12	O papel da educação estética nos processos de aprendizado e desenvolvimento infantil	Ivone Garcia Barbosa; Marcos Antônio Soares	Universidade Federal de Goiás (UFG)
13	O processo reflexivo do professor sobre jogos interacionais em narrativas de histórias	Sônia Maria Madi Rezende	Universidade de São Paulo (USP)
14	Creches pré-escolas: as instituições e os profissionais da educação de 0 a 6 anos em Florianópolis	Ana Beatriz Cerisara; Eloisa Acires Candal Rocha;	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

		Diana C. de Carvalho; João Josué da Silva Filho; Luciana E. Ostetto	
15	Construtivismo piagetiano no processo de aprendizagem.	Gilza Maria Zauhy Garms	Universidade Estadual Paulista em Franca (UNESP)
16	Currículo de pré-escola e formação do educador em serviço	Aidê Cançado Almeida; Fátima Regina T. de Salles; Maria Inês Mafra Goulart; Vitória Líbia Barreto de Faria	Prefeitura de Belo Horizonte/ Ministério da Educação/Minas Gerais
17	Como se faz uma creche/pré-escola comunitária	Maurilane de Souza Biccas	Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE)
18	Creche - família: uma relação ambígua	Isa Terezinha Ferreira Rodrigues da Silva	Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE)

## 18ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1995)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Proposta de criação de curso regular de qualificação profissional a nível 1º de grau do educador infantil de creche/similar da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte	Lívia Maria Fraga Vieira	Ministério da Educação (MEC); Associação Movimento De Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE)
2	Construindo a história da Creche Bertha Lutz - FIOCRUZ	Márcia T. A. Vaz; Ivone C. Souza; Sílvia L. Biancardine; Maria Marta Duque Moura	Instituto Carlos Chagas (FIOCRUZ)
3	Em busca de uma pedagogia da educação infantil	Eloísa Acires Candal Rocha	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
4	A emoção na percepção do professor pré-escolar: um estudo com base na obra de Henri Wallon	Ana Rita Silva Almeida	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
5	O corpo: vivências da expressão e do afeto	Rosa Maria Rocha; Fátima Marinho; Luís Fernando Souza; Oswaldo Luís Silva	Instituto Carlos Chagas (FIOCRUZ)
6	Crianças especiais	Marilene Nogueira	
7	Pedagogia e educação moral: o Jardim de Infância Caetano de Campos	Moysés Kuhlmann Jr.	Fundação Carlos Chagas (FCC)
8	Creche/pré-escola ideal segundo mães brasileiras, suecas e gregas	Tizuko Morchida Kishimoto; Lenira Haddad	Universidade de São Paulo (USP)



9	A pré-escola na Itália	Ana Lúcia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
10	Educação infantil e raça	Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg; Regina Pahim Pinto	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)/ Fundação Carlos Chagas (FCC)
11	Creches comunitárias: espaço físico em disputa	Maurilane de Souza Biccas	Associação Movimento De Educação Popular Integral Paulo Englert AMEPPE)/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
12	<i>Avoalhiando:</i> olhando as avaliações infantis	Maria Carmem Silveira Barbosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
13	Desenho e construção de conhecimento na criança	Analice Dutra Pillar	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
14	Brincando com rolinhos de papel	Marina Silveira Palhares	Universidade de São Paulo (USP)

## 19ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1996)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Movimentos sociais e políticas públicas da educação infantil	Lígia M. Mota L. Leão Araújo; Vera Maria Ramos de Vasconcellos	_____
2	Nas tramas da formação profissional do profissional de educação infantil: universidade e creches estabelecendo interlocuções, tecendo relações, criando alternativas	Luciana Esmeralda Ostetto	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
3	A interação verbal no cotidiano da educação infantil: seu papel no processo de construção do conhecimento	Ana Maria Louzada Verejão	_____
4	Representação mental, interação e fracasso escolar	Maria de Fátima Vasconcellos Costa; Suzana Kramer de Oliveira; Verina de Fátima Rodrigues	Universidade Federal do Ceará/ Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre Criança (NUCEPEC)
5	Corpo, disciplina e educação infantil	Sonia Maria de Magalhães Souza	_____
6	Jardineira, tia ou professorinha? O reflexo do mito sobre o real	Alessandra Arce	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
7	Froebel e a brincadeira	Tisuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo (USP)
8	Do brinquedo à brincadeira: práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca	Cristina Laclette Porto	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

9	O recreio pré-escolar: uma análise ecológica da motricidade infantil	Maria Helena S. Ramalho; Rui Jornada Krebs	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
10	Educação infantil e currículo: a especialidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas	Maria Lucia de Arruda Machado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) / Fundação Carlos Chagas (FCC)
11	Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia	Lenira Haddad	Universidade de São Paulo (USP)
12	Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis	Eloisa Acires Candal Rocha; João Josué da Silva Filho	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
13	Uma proposta de reflexão sobre o atendimento de qualidade nas pré-escolas particulares de Porto Alegre	Maria Bernadette Castro Rodrigues	_____
14	Consciência pragmática e raciocínio silogístico: a influência da prática pedagógica no julgamento de consistência lógica em histórias	Telma Ferraz Leal; Antonio Raozzi; Gilda Lisboa Guimarães	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
15	Explorando a produção e a compreensão de histórias: uma análise com crianças de 4 a 6 anos	Ana Carolina Perrusi Brandão; Alina Galvão Spinillo	_____
16	Leitura e escrita na pré-escola	Célia Maria Guimarães	Universidade Estadual Paulista em Franca (UNESP)
17	Interação e desenvolvimento no contexto sócio-educativo da creche	Alice Beatriz B. Izique Bastos	Universidade de São Paulo (USP)
18	Pais e filhos: uma relação co-construída	Eliane Vianna de Almeida Cruz	Universidade Federal Fluminense (UFF)

## 20ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1997)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	O atendimento nas creches municipais de Santa Maria - RS: uma análise no referencial de educação para a cidadania	Cleonice Maria Tomazzetti	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
2	As famílias das crianças atendidas pelas creches na ótica de seus profissionais	Irene Franciscato	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
3	Mães e professoras da pré-escola: encontros e desencontros (representação social de uma relação)	Isabel Cristina Miranda Pinheiro	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
4	Educadoras de creche: entre o feminino e o profissional	Ana Beatriz Cerisara	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
5	A criança pré-escolar: análise da rotina de vida	Maria Helena da Silva Ramalho	Universidade de Caxias do Sul (UCS)

6	A educação infantil e a formação do leitor	Lucia Facchini	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)
7	Matemática na pré-escola: a resolução de problemas de estrutura aditiva	Ana Coelho Vieira Selva; Ana Carolina Perrusi Brandão	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
8	Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90	Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo (USP)
9	Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização da criança.	Lenira Haddad	Universidade de São Paulo (USP)

## 21ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1998)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	A resolução de problema na pré-escola: o caso dos livros didáticos de matemática	Ana Carolina Perrusi Brandão; Ana Coelho Vieira Selva	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
2	Estudo etnográfico no canto da lagoa: uma experiência de construção de alternativa curricular na pré-escola	Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
3	Creches, brincadeira e antropologia: um trio instigante numa experiência de pesquisa em educação infantil	Patrícia Dias Prado	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
4	Infância conhecimento e contemporaneidade	Solange Jobim e Souza; Rita Maria Ribes	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
5	Formação de conceitos: discutindo uma versão sócio-histórica dialética	Ivone Garcia Barbosa	Universidade Federal de Goiás (UFG)
6	A construção do eu no espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	Universidade de São Paulo (USP)
7	Meu filho na pré-escola...E eu?!...	Isabel Cristina Miranda Pinheiro	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
8	O pedagógico na educação infantil: uma releitura	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
9	Profissionais para educação infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos de formação	Maria Lúcia Machado	Fundação Carlos Chagas (FCC)
10	Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói	Vera Maria Ramos de Vasconcellos; Ângela M. Dias Fernandes	Universidade Federal Fluminense (UFF)

11	O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica	Lenira Haddad	Fundação Carlos Chagas (FCC)
----	--	---------------	------------------------------

22ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 1999). Não dispomos de informação.

23ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2000)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Educação infantil: políticas públicas e ação institucional	Giselle C. Martins Real	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
2	O discurso sócio-moral de professoras da pré-escola	Débora Anunciação	Universidades Estadual da Bahia (UEBA)
3	A experiência de uma professora-pesquisadora no universo da educação infantil	Adriana Bragagnolo	Rede Pública e Particular do Ensino Fundamental de Passo Fundo/ RS
4	Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?	Ana Paula Soares Silva; Maria Clotilde Rossetti Ferreira	Universidade de São Paulo (USP) Ribeirão Preto
5	Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche	Caroline Francisca Eltink	Universidade de São Paulo (USP) Ribeirão Preto
6	A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Educação	Giandréa Reuss Strenzel	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
7	La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia	Patricia M. Sarlé	Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
8	O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens	Maria Cecília Rafael de Góes	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
9	Que infância é esta?	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
10	Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/MEC	Monique Andries Nogueira	Universidade Federal de Goiás (UFG)
11	Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos	Tizuko Morchida Kishimoto	Universidade de São Paulo (USP)

24ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2001).

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Grupos de formação – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil	Sonia Cristina Lima Fernandes	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

2	Re-significando os centros de convivência infantil da UNESP	Gilza Maria Zauhy Garms; Beatriz Belluzzo Brando Cunha	Universidade Estadual Paulista em Franca (UNESP)
3	Necessidades formativas de profissionais de educação infantil	Heloisa Helena Azevedo; Roseli Pacheco Schnetzler	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
4	Políticas e organização do Parque Infantil no município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950	Moysés Kuhlmann Júnior; Maria Martha Silvestre Ramos	Fundação Carlos Chagas (FCC); Universidade São Francisco (USF)
5	Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
6	Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCNEI	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
7	Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil	Regina Maria Simões Puccinelli Trancredi; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
8	Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis?	Ruth Ramos Sabat	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
9	Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate	Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
10	A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade	Maria Carmen Silveira Barbosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
11	A contribuição das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos, em creches	Giandréa Reuss Strenzel	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
12	Educação infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis?	Verena Wiggers	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
13	A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido	Rosa Batista	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
14	Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de Pedagogia	Andréa Simões Rivero	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

## 25ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2002)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

	da infância no contexto da educação infantil		
2	Educação infantil: espaço de educação e cuidado	Ângela Maria Scalabrin Coutinho	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
3	Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção	Beatriz Belluzzo Brando Cunha; Luciana Fátima de Carvalho	_____
4	Sistemas municipais de ensino e educação infantil	Deise Gonçalves Nunes	Universidade Federal Fluminense (UFF)
5	Direito das crianças à educação infantil - um direito de papel	Jodete Bayer Gomes Fullgraf	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
6	Espaços infantis: shopping center é lugar de criança?	Karine Dias Coutinho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
7	As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar	Maria José Figueiredo Ávila	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
8	Educação infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas	Marilene Dandolini Raupp	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
9	Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana	Sandra Regina Simonis Richter	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
10	Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros	Verena Wiggers	_____

## 26ª Reunião Anual da ANPEd (Poços de Caldas, 2003)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência	Fernanda Muller	Centro Universitário La Salle Canoas (UNILASALLE)
2	Voz, presença, imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas	Gilka Girardello	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
3	A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)
4	Infância migrante: lugar, identidade e educação	Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense (UFF)
5	As creches domiciliares como espaço de educação infantil	Karla Lucia Bento; Stela Maria Meneghel	Universidade Regional de Blumenau (FURB)
6	"Mas as crianças gostam!" ou, sobre gostos e repertórios musicais	Luciana Esmeralda Ostetto	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
7	Jogo simbólico e discurso: uma leitura dialógica do lúdico	Maria de Fátima Vasconcelos da Costa	Universidade Federal do Ceará (UFC)
8	Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de Secretarias Municipais de Educação	Maria Lucia de Souza e Mello Cristina Laclette Porto	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

9	Corre, vai, vai mais uma vez! um estudo exploratório sobre o tempo e o espaço da brincadeira de crianças em um shopping	Silvia Néli Falcão Barbosa	_____
---	---	-------------------------------	-------

## 27ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2004)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	O espaço da creche: que lugar é este?	Kátia Adair Agostinho	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2	Políticas públicas em educação infantil	Isabel Cristina Brandão	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
3	Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural	Maria de Fátima Vasconcelos Costa	Universidade Federal do Ceará (UFC)
4	Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa	Silvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará (UFC)
5	As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'	Marineide de Oliveira Gomes	Centro Universitário Fundação Santo André (FSA)
6	As concepções sobre o sistema público de educação infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches	Catarina de Souza Moro	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
7	Rotina e experiências formativas na pré-escola	Ruth Bernardes de Sant'ana	Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)
8	A representação da infância na poesia de Manoel de Barros	Maria Tereza Scotton	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
9	As interações sociais e a formação da identidade da criança negra	Vera Lúcia Neri da Silva	Universidade Federal Fluminense (UFF)

## 28ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2005)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Aventuras no país das maravilhas foucaultianas	Cássia Virgínia Moreira de Alcântara	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
2	A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento	Deise Arenhart	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
3	O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo; Roseli Pacheco Schnetzler	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
4	Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social	Ivone Garcia Barbosa; Nancy Nonato de Lima Alves; Telma Aparecida Teles Martins;	Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Goiás (UFG); Faculdade Alfredo Nasser (UNIFAN);

		Solange M. O. Magalhães	Universidade Federal de Goiás (UFG)
5	As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos	Ângela Coelho de Brito	Universidade Federal Fluminense (UFF)
6	Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula	Patrícia Corsino	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
7	Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas	Ana Cristina Coll Delgado; Fernanda Müller	Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
8	Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões	Daniela Finco	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
9	Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas	Jodete Füllgraf; Verena Wiggers; Maria Machado Malta Campos	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Fundação Carlos Chagas (FCC)
10	Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente	Marynelma Camargo Garanhani	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
11	Infância e educação infantil: desafios modernos e pós-modernos - entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento	Daniela Guimarães	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
12	Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?	Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
13	Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil	Laura Soares Jeane Lobão Loiola	Universidade Federal do Ceará (UFC)
14	Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância	Monique Andries Nogueira	Universidade Federal de Goiás (UFG)
15	A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da 'multidão'	Fabiana de Oliveira; Anete Abramowicz	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
16	Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância	Ana Cristina Richter	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
17	Pró-criança: uma política pública para a infância catarinense?	Marilda Merência Rodrigues	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



18	O consumo nas práticas culturais infantis: crianças e adultos no contexto de uma escola pública	Núbia de Oliveira	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
19	Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil	Eliane Giachetto Saravali	Centro Universitário do Triângulo (UNITRI)
20	Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? buscando a teoria para compreender discursos e práticas	Lea Tiriba	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

## 29ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2006)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Índice de Desenvolvimento Infantil no Brasil: uma análise regional	Maria Dolores Bombardelli Kappel	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
2	A educação das famílias como política educacional: uma análise do programa Família Fortalecida	Roselane Campos; Fátima Rosânia Campos	Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
3	Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de Santa Catarina	Ana Beatriz Rocha Lima; Eliana Maria Bahia Bhering	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
4	Administração social da criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de educação infantil	Zélia Granja Porto	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
5	Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade nacional das creches	Daniela de Oliveira Guimarães	_____
6	Educação intercultural e infância	Telmo Marcon	Universidade de Passo Fundo (UPF)
7	Crianças, natureza e educação infantil	Léa Tiriba	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
8	Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação	Altino José Martins Filho	_____
9	Subjetividade e subjetivação: "a criança resistência" nas dobras do processo de socialização	Cássia Virginia de Moreira Alcântara	Faculdade Machado de Assis (FAMA)
10	As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos	Angela Meyer Borba	Universidade Federal Fluminense (UFF)
11	Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos	Rodrigo Saballa de Carvalho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
12	Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na educação infantil	Denise Sans Guerra Gomes da Silva	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
13	Cenários da educação infantil	Susana Rangel Vieira da Cunha	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

## 30ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2007)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais	Sandra Cristina Vanzuita da Silva; Cila Alves dos Santos Machado	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
2	Criança menorzinha... ninguém merece!	Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
3	A prática de seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de educação infantil	Rodrigo Saballa de Carvalho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
4	Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche	Ana Cristina Richter; Alexandre Vaz	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
5	Pós-modernismo e educação infantil	Márcia Regina Goulart S. Stemmer	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
6	Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos	Bianca Cristina Correa	Universidade de São Paulo (USP)
7	O cotidiano da educação infantil: questões de identidade	Anelise Monteiro do Nascimento	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
8	Afetividade no contexto da Educação Infantil	Valdinéia Rodrigues de Souza Borba; Maria de Lourdes Spazziani	Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML); Universidade Estadual Paulista em Franca (UNESP)
9	Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil	Patrícia Corsino; Núbia de Oliveira Santos	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)
10	A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais	Eliana Maria Bahia Bhering; Alessandra Sarkis de Melo	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
11	Aprender participando: a exploração do mundo físico pela criança	Maria Inês Maфра Goulart	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
12	Formação do conceito de número em crianças da educação infantil	Maria Teresa Telles Ribeiro Senna; Virginia Bedin	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
13	Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar	Leusa de Melo Secchi; Ordália Alves Almeida	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
14	Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira	Livia Maria Fraga Vieira	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

	do século XX: abordagem histórica do estado de Minas Gerais (1908-2000)		
--	---	--	--

## 31ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2008)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas	Kátia Adair Agostinho	Universidade do Minho – Portugal
2	O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil	Maria Cristina Martins; Silvana Aparecida Bretas	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
3	Infância, brincadeira e cultura	Levindo Diniz Carvalho	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
4	As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática	Rogério Correia da Silva	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
5	Para fazer a farinhada... muita gente eu vou chamar: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças	Roberto Sanches Mubarak Sobrinho	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
6	Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire	Marta Regina Paulo da Silva; Elydio dos Santos Neto; Maria Leila Alves;	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
7	Educação infantil e os Organismos Internacionais: quando focalizar não é priorizar	Rosânia Campos	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
8	Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua	Jodete Bayer Gomes Fullgraf	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
9	A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais	Bruna Lidiane Marques da Silva; Elaine Maria da Cunha Moraes	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
10	Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba	Maria Neve Collet Pereira	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)
11	O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos	Rosali Rauta Siller; Valdete Coco	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
12	Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)	Márcia Buss Simão	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
13	Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola	Mariangela Momo	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

14	No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês	Daniela de Oliveira Guimarães	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
----	--	-------------------------------	---

## 32ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2009)

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
1	História da educação infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX	Gizele de Souza	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
2	A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina	Roselane Fatima Campos	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
3	Centros de educação infantil comunitários: contrastes e perspectivas	Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
4	As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural	Rosimari Koch Martins	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
5	Pelas Telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade	Eliane Fazolo Freire	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
6	Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico para crianças de 4 a 6 anos	Núbia de Oliveira Santos; Flavia Miller Naethe Motta	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
7	O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos	Arleandra Cristina Talin do Amaral	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
8	A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola	Sandra Maria de Oliveira Schramm	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
9	Crianças que vão à escola no início do século XXI – elementos para se pensar uma infância pós-moderna	Mariangela Momo; Marisa Cristina Vorraber Costa	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
10	Educação de crianças, docência e processos de subjetivação	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
11	Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na educação infantil	Verena Wiggers	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
12	Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente	Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
13	Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças	Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

33ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2010). Não dispomos de informação.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas seguintes fontes:

- 1) Boletins ANPEd;
- 2) CD-ROM Histórico 25 anos – ANPEd;
- 3) <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>