



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

ALESSANDRA ELIZABETH FERREIRA GONÇALVES PRADO

**HISTÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL
DE 1964 A 1993: ENTRE O TEXTO E O DISCURSO**

São Carlos

2017

ALESSANDRA ELIZABETH FERREIRA GONÇALVES PRADO

**HISTÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL
DE 1964 A 1993: ENTRE O TEXTO E O DISCURSO**

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

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Orientadora: Prof.^a Dra. Alessandra Arce Hai

São Carlos

2017

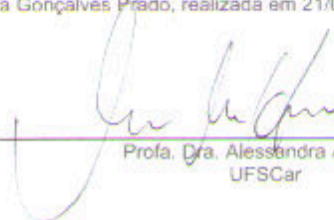


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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 Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado, realizada em 21/02/2017:



Profa. Dra. Alessandra Arce Hai
UFSCar



Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar



Prof. Dr. José Carlos Rothen
UFSCar



Profa. Dra. Maria Machado Malta Campos
FCC



Prof. Dr. André Luiz Paulillo
UNICAMP

Ao meu amor, Tácio. Porque se eu consegui realizar esse trabalho, devo a você e ao seu comprometimento com os meus estudos; aliás, não enxergamos assim, não é? Escolhemos um ao outro e caminhamos juntos ... somos um só!

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento especial, no qual é propício trazer um pouco de nós e também um pouco daqueles que contribuíram para a concretização de um trabalho que uniu tempos ora difíceis, ora maravilhosos. Esse último sentimento acaba prevalecendo ao término desta etapa, pois torna-se mais nítido e profundo o sentimento de gratidão, que nos eleva a patamares de paz, comunhão, alegria e humanidade!

Nesse sentido, sempre, a minha primeira gratidão e reconhecimento a Deus! Eternamente, Pai, obrigada por tudo o que tens feito e por tudo o que vais ainda fazer...

À querida professora Alessandra, como dimensionar em palavras que sejam suficientes para exprimir a minha gratidão? Se existe qualidade nesse trabalho, devo a você. Aliás, devemos – enquanto grupo – porque temos recebido atenção e aprendizados, desde a sua admirável ética profissional até a sua humanidade. Vê-la ensinando nos cursos de Pedagogia e Pós-Graduação, sempre profissional e consciente de seu papel, não tem preço! Temos recebido o seu melhor. Gratidão!

Ao meu esposo querido, Tácio, apoio e calma em todas as situações. Gosto tanto daquele seu bilhete, escrito em comemoração aos nossos 25 anos de união, por isso, peço licença para parafraseá-lo: “Obrigada pelos anos de amor, carinho, alegrias e total felicidade. Você é um grande companheiro, te amo”. Te amo muito, obrigada por cumprir a sua palavra comigo e fazer desse, o nosso sonho profissional.

Aos meus filhos, Júlia e Tácio Filho! Júlia, suas atitudes são de emocionar. Minha ajudante maravilhosa, amiga, obrigada por seu apoio incondicional e por me ajudar com os registros de minha tese, as fotos em Brasília, em Belo Horizonte e o que me toca: o seu “choro” e insistência para conseguir aquela dissertação de mestrado que eu tanto precisava. Tácio Filho, paciente. Participou de todas as etapas ao meu lado, além de ser um excelente companheiro de viagens, meu grande amigo fiel, a voz calma e serena ao meu coração. Coré, quero colocar você nesse espaço de filho, admiro o seu caráter, obrigada por sua ajuda e carinho, gosto de você e torço por sua felicidade. Obrigada também por seus cuidados com a Júlia. Gratidão!

Aos meus pais, Carlos e Carmem, quanto amor, bênçãos e confiança dedicam a mim! Sinto-me honrada por esse privilégio. Obrigada pela forma com a qual conduziram a minha educação e pelo apoio. Os áudios e os telefonemas com a singeleza de voz e os cânticos que me elevaram a outros patamares de fé e persistência, que delícia. Obrigada, amo vocês.

Família maravilhosa: irmãos amados (Carla e Cacau), sogros (Euracy e Edina), cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, tios e tias, primos e primas, muito obrigada por compreenderem esse momento, em que estive fisicamente distante de vocês. Tia Zete, amo você. Ainda à avó Zezé, pela doçura ao falar de sua torcida por mim, por sua bênção.

Aos queridos irmãos da Igreja Príncipe da Paz, muito obrigada pelo carinho e pelas orações, jamais vou me esquecer disso. Pastor Wesley e Missionária Reni, vocês são amados e especiais, obrigada pelo carinho, pelas orações e pela torcida.

Não haveria como me esquecer de você, querida professora Heloisa, quanta sorte eu tive. Como me esquecer dos ensinamentos? Guardamos em nós as marcas de professores como você. Obrigada por ter confiado em mim no mestrado e ter acreditado que poderia chamar a Alessandra para a banca. Sinto-me extremamente honrada por ter sido sua orientanda, por sua amizade e por seu carinho. Gratidão!

E você, querida Débora Alfaro! Uma amiga que encontrei no Doutorado. Como expressar um sentimento tão caro? Você é um exemplo para mim, parabéns por sua linda família, por sua integridade, comprometimento e inteligência, admiro você. Obrigada também por estar ao meu lado esse tempo todo, você é um tesouro, chegamos juntas e vamos alcançar o nosso objetivo de mãos dadas. Reciprocidade, Gratidão!

Ao grupo de pesquisa maravilhoso. Mulheres inteligentes e comprometidas. Fui muito bem recebida, obrigada, Débora, Merilin, Michele, Camila, Mariana! Muito bem-vinda Carol, estou feliz por estar conosco. Merilin, convivi pouco, mas gosto de você e senti de perto a sua garra e a sua inteligência. Michele, sempre gentil comigo todas as vezes que precisei, pronta a ajudar, moça dedicada, inteligente. Camila, companheira de viagem, agradável, gosto de você e de sua família, muito! Mariana, obrigada por ser gentil comigo, você é especial e fiquei contente porque vai continuar no grupo, pois precisamos de bons pesquisadores! A todas, muito obrigada por caminharmos juntas.

Aos que foram antes meus Professores e colegas da PUC Campinas. Dos colegas, gratidão próxima à Helen, Luciane, Luciana, Jaqueline, Aline e aos que vieram também para a UFSCar, Lajara e Regilson. Obrigada, amigos queridos!

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCAr. Turma inesquecível, ministrada pelos queridos professores Cris Bezerra e Nelito, obrigada. Nessa turma, ficou um carinho e admiração especial por Inayá, Mônica, Joana, Jarbas e Rafaela. Não poderia deixar de mencionar o respeito e a admiração pelos professores Emília e João dos Reis.

Aos professores que aceitaram participar da Banca de defesa: André Luiz Paulilo, Maria Machado Malta Campos, Maria Cristina Fernandes, José Carlos Rothen, Heloisa Helena Oliveira de Azevedo e Alan Victor Pimenta. Muito obrigada pela gentileza, leitura e correções para que esse trabalho alcance outro patamar em qualidade!

Ao Mário, diretor da Biblioteca do Professor de Belo Horizonte. Obrigada por sua gentileza e comprometimento profissional.

À equipe da Biblioteca da Fundação Carlos Chagas em São Paulo, pela disponibilidade por nos ajudar a encontrar as fontes que precisávamos. Minha gratidão!

À equipe técnica da COEDI, no Ministério da Educação em Brasília. Permitiram que eu ficasse no ambiente de trabalho de vocês e foram prestativos em permitir o acesso a todo o conteúdo arquivado. À Solange, quanta gentileza, obrigada!

À Tiscianne de Alencar, pelo seu profissionalismo e imensa ajuda com as questões gramaticais dessa pesquisa. Muito obrigada!

À Rossana, mais uma vez, que pessoa especial. Obrigada por cuidar de tudo para mim, com esse seu carinho especial, seu profissionalismo e por sua amizade, não tem preço.

Amigos queridos que não podem ser esquecidos como Elis, Angelita (Najla), Débora Taguatinga, Kirla, Maristela, Larissa (Lalá), Maura, Flávia, Andréa, Lydia, Lili, Celso, Cacilda, Juliana, Bia, Neide, Denise, Chandra, Josefina.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante a consecução desta pesquisa.

RESUMO

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. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Esta pesquisa conduz-se pelo exercício de historiografia educativa a partir do ponto de vista da ação dos elaboradores de políticas públicas referentes à educação de crianças pequenas no Brasil. Tem por objetivo apreender, compreender e analisar o movimento que fomentou a apropriação de ideias pedagógicas, pelo destaque da ação ou “voz” dos elaboradores de políticas, ao analisar como estas se constituíram nos discursos oficiais endereçados ao atendimento a crianças menores de seis anos no Brasil entre 1964 e 1993. Como abordagem teórico-metodológica, adotou-se a perspectiva da desmitologização, conforme Mark Depaepe, somando-se ao ciclo de políticas, em acordo com a leitura interpretativa de Stephen Ball. Para tal, foram pesquisados documentos produzidos pelo governo federal relativos à área educativa mencionada. Além desses, foram utilizadas fontes primárias, como relatórios de eventos, artigos apresentados em congressos, correspondências internas, atas de reuniões, enfim, textos variados que foram coletados nos arquivos da Coordenação de Educação Infantil. Nesse sentido, nossa leitura histórica enfatizou as ações oficiais, revelando parte dos bastidores da Coordenação de Educação Pré-Escolar, ou seja, movimentações internas e externas dos elaboradores de políticas públicas nas proximidades de suas publicações oficiais ou na participação em eventos. Assim, ao iniciar a análise em 1964, foi possível percorrer a trajetória política da agência de Vital Didonet e seu grupo destacando o primeiro movimento em 1974, ano de início das atividades do Ministério da Educação e Cultura em relação à educação de crianças pequenas, e sua modificação discursiva no início dos anos 1980, após intensas críticas dos pesquisadores à abordagem da Educação Compensatória. De igual maneira, sobressaiu-se as atividades desses agentes desde 1985 para a Campanha Nacional Criança e Constituinte; desde 1986, com a implementação do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar; desde 1992, com o documento “Política de Educação Infantil: proposta”. Nesse percurso, foi possível perceber as estratégias de controle estabelecidas pelo discurso oficial em meio à construção do texto, que permitiram o acompanhamento das ações, o espaço conveniente para as manobras políticas, o teor criativo e de inventividade na articulação entre as necessidades e as demandas contextuais, assim como a alternativa em se apropriar de conceitos ou de ideias pedagógicas. Com o desfecho das análises, os resultados da pesquisa revelaram que os agentes, ao mesmo tempo em que correspondiam às pressões (exercidas por acadêmicos, órgãos internacionais, políticos, iniciativa privada), buscaram manter o seu lugar de poder, ou seja, a sua importância junto ao contexto de influência maior, o governo federal. Para além dessas questões, demonstrou-se também o contínuo entre o discurso político e a sua atuação na prática. Todo o intento empreendido nesta pesquisa auxiliou na compreensão de como se tornou justificável a construção do discurso a respeito da criança, sujeito de direitos, de sua conquista por cidadania desde o evento da Constituição Federal de 1988. Diante dos entendimentos construídos, revelado pelas ações acerca do que circulou oficialmente, foi possível trazer à tona o lugar da criança pequena, entre o texto e o discurso, em confronto com o que foi-lhe oferecido em matéria de atendimento educativo no Brasil.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educativas; Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE); Educação Pré-Escolar 1964 a 1993; História da Educação Infantil; Criança Cidadã.

ABSTRACT

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. **History of Preschool Education Policy in Brazil from 1964 to 1993: Between text and discourse**. 2017. 324p. Thesis (Doctoral Degree in Education) – Post Graduate Program in Education, Federal University of São Carlos, São Carlos, 2017.

We conducted this research through the exercise of educational historiography to approach the action of policy makers concerning the education of young children in Brazil. Our purpose was to assimilate, comprehend and analyze the movement that fostered the appropriation of pedagogical ideas - by highlighting the action or the “voice” of the policy makers - when analyzing the movement that constituted the official discourses used to address the care of children under six years of age in Brazil from 1964 to 1993. As a theoretical/methodological approach, we pursued the perspective of demythologization, as described by Mark Depaepe, in addition to the police cycle, the Stephen Ball’s interpretative reading. Following this intent, we analyzed documents produced by the Brazilian Federal Government in the aforementioned educational field. Besides these, primary sources were used, such as event reports, internal correspondence, meeting minutes, as well as several texts in the archives of the *Coordenação de Educação Infantil*. In this sense, our historical reading emphasized the official managements, as we revealed a piece of the *Coordenação de Educação Pré-Escolar* backstage, in other words, internal and external drives of policy makers, in the vicinity of the official publications or the participations in events. Therefore, because we started the analysis in 1964, it was possible to go through the trajectory of policy by the agency of Vital Didonet and his team underlining the first moving in 1974, the year of the inception of activities of the Ministry of Education and Culture concerning the young children and its discursive alteration in the beginning of 1980’s, posteriorly intense criticism from the researchers to the Compensatory Education approach. Likewise, we stand out the activities of these agents since 1985 for the *Campanha Nacional Criança e Constituinte*; since 1986, with the implementation of *Programa Municipal de Educação Pré-Escolar*; since 1992, with the document “*Política de Educação Infantil: proposta*”. In this route, it was possible to perceive the strategies of control as established within official discourse, through the construction of the text, that allowed the following-up of actions, the convenient space of political maneuvering, the creative and inventive tone in which needs and contextual demands were articulated, as well as the alternative to appropriate concepts and pedagogical ideas. With the outcome of the analyses, the survey results revealed that the agents, at the same time as they concentrate on the pressures (carried out by academics, international organizations, politicians, private initiative), they sought to maintain their place of power, in other words, their relevance to the context of greater influence, the federal government. Beyond that, we revealed the continuum between political discourse and its practical execution. Our entire intent helped in understanding how the construction of the discourse of children – subject to rights – became justifiable, or of their achievement of citizenship, since the occurrence of the Federal Constitution of 1988. In the face of built understandings, as revealed by actions of what was officially publicized, the possibility of surfacing the place of young children, between text and discourse, and in contrast to what has been offered to them in matters of educational attendance in Brazil.

Keywords: Educational Public Policies; *Coordenação de Educação Pré-Escolar* (COEPRE); Preschool Education 1964 to 1993; Early Childhood Education; Child Citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organismos federais, estaduais e municipais.....	92
Figura 2: Móveis confeccionados com caixotes e vassouras	109
Figura 3: Capas de textos oficiais de 1981	132
Figura 4: Nota do presidente da República José Sarney, aos Ministros.....	142
Figura 5: Vital Didonet em destaque.....	181
Figura 6: Capa do Informe de nº 9 o qual discorre sobre a defesa das emendas.....	188
Figura 7: Página do Sumário da Revista Criança de n. 20, 1989	225
Figura 8: Capas de dois exemplares ministrados nos cursos de capacitação indireta do Programa Municipal de Educação pré-escolar	229
Figura 9: Correção de Fúlvia Rosemberg da parte organizada por Vital Didonet no tópico Diretrizes para uma Política de Educação Infantil.	260
Figura 10: Correção de Fúlvia Rosemberg da parte organizada por Vital Didonet no tópico Diretrizes para uma Política de Educação Infantil	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais fontes oficiais para a Educação Pré-escolar localizadas entre as décadas de 1970 até 1990 e Periódico Pedagógico a partir da década de 1980.....	70
Quadro 2: Tópico “Revisando”, resumo das colocações iniciais de Didonet.....	102
Quadro 3: Documentos ou textos localizados nos arquivos da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) - (1985-1989).....	140
Quadro 4: Atividades integradas e reflexão sobre o conteúdo da Educação Básica para o primeiro semestre de 1987.....	154
Quadro 5: Programação de trabalho específico da área pré-escolar da Coordenadoria de Recursos Técnicos para o primeiro semestre de 1987.....	155
Quadro 6: Eventos relevantes à Campanha Criança e Constituinte.....	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População Estimada – Brasil - 1975	84
Tabela 2: População Urbana e Rural	85
Tabela 3: População de 0 a 6 anos.....	85
Tabela 4: Treinamentos realizados	100

LISTA DE SIGLAS

ABRINq	Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAIC	Centro de Ação Integrada à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEAPE	Centro de Atendimento ao Pré-Escolar
CERN	Centro de Educação e Recuperação Nutricional
CNBB	Comissão Nacional dos Bispos do Brasil
CNCC	Campanha Nacional Criança e Constituinte
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRH	Conselho Nacional de Recursos Humanos
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
COEPE	Coordenadoria do Ensino de Primeiro Grau
COES	Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau
COR	Coordenadoria de Órgãos Regionais e Colegiados
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRT	Coordenadoria de Recursos Técnicos
CPE	Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Pré-escolar
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEMEC	Delegacias de ensino do Ministério da Educação
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
DEPRE	Departamento de Educação Pré-Escolar
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDdC	Fundação Nacional dos Direitos da Criança
FUNABEM	Fundação do Bem-estar do Menor
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAPE	Grupos de Atendimento à Educação Pré-Escolar
GT	Grupo de Trabalho

IBRASA	Instituição Brasileira de Difusão Cultural S. A
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Planejamento Econômico e Social
ISCHE	<i>International Standing Conference for the History of Education</i>
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NEPE	Núcleos de Educação Pré-Escolar
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PLANEDI	Plano Nacional de Educação Infantil
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PND-NR	Plano Nacional de Desenvolvimento-Nova República
PNEPE	Programa Nacional de Educação Pré-Escolar
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROAPE	Programa de Atendimento ao Pré-Escolar
PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
PRONAN	Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PTA	Plano de Trabalho Anual
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SDE	Secretaria de Desenvolvimento Educacional
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SEPS	Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus
SEPRE	Subsecretaria de Educação Pré-escolar
SEPREM	Sistema Especial de Promoção do Menor

SEPPRIR	Secretaria Especial de Promoção de Políticas Públicas para a Igualdade Racial
SESI	Serviço Social da Indústria
SPE	Subsecretaria de Planejamento Educacional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional de Diretivas Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA: PERSPECTIVAS, CONCEITOS E O LABOR INTERPRETATIVO	43
3 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O EMPREENDIMENTO HUMANO: ENTRE PESSOAS, INFLUÊNCIAS E LUGARES NA POLÍTICA EDUCATIVA.....	68
3.1 O Exercício de sistematização e a Análise das fontes oficiais e extraoficiais.....	68
3.1.1. As publicações oficiais e os fenômenos identificados por Vital Didonet ..	72
3.1.2 Expansão quantitativa na educação pré-escolar	77
3.1.3 Formulação de Propostas Pedagógicas para o trabalho com as crianças nos centros pré-escolares.....	88
4 A AGENDA POLÍTICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA E A TRAJETÓRIA DAS AÇÕES PENSADAS PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA ENTRE 1985 E 1989	138
5 A CAMPANHA NACIONAL CRIANÇA E CONSTITUINTE: A GRANDE BANDEIRA MOBILIZATÓRIA.....	164
6 O PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: NO RUMO DA DESCENTRALIZAÇÃO, O “NOVO” CENÁRIO PARA ARQUITETAR UMA POLÍTICA PÚBLICA	197
6.1 A ação oficial no transcurso da elaboração de Políticas Públicas para crianças pequenas	237
6.2 Rumo à Política de Educação Infantil: novas e melhores oportunidades para a criança?	246
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	266
REFERÊNCIAS	291
APÊNDICES	304
ANEXOS	309

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora se apresenta é conduzida pela historiografia educativa, pois relaciona apropriação e circulação de ideias pedagógicas ao estudo das Trajetórias Políticas na área da educação infantil, com especial foco para os anos de 1964 e 1993. A pesquisa que ora se apresenta é conduzida pela historiografia educativa, pois relaciona o ponto de vista da ação dos elaboradores de políticas públicas em educação à temática da apropriação e da circulação de ideias pedagógicas na área da educação infantil, com especial foco os anos de 1964 e 1993. Assim como no estudo elaborado por Depaepe (2012), buscou-se compreender a ação de certos indivíduos e grupos nos complexos processos de apropriação e educacionalização. Tal atitude, segundo Ball (2006), requer a condução do olhar “crítico” no e/ou entre o espaço de manobra convenientemente permitido, muitas vezes contínuo, entre o discurso político e a sua prática. As análises aqui propostas são, também, baseadas na perspectiva da Desmitologização, pois auxiliam na análise das arenas de ação (entre contextos e influências) para enfim considerar, dentre as possibilidades, como foi viabilizado o entendimento ou a concepção mitologizada de infância.

O tema central desta pesquisa é fruto, além dos estudos de doutoramento na Universidade Federal de São Carlos, das reflexões atinentes à caminhada científica e profissional da pesquisadora. Uma pesquisa anterior, sob título “*Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil*” – que objetivou conhecer a influência da formação inicial na construção das representações sociais que os futuros professores de educação infantil têm de si e da profissão –, foi defendida no início de 2011 para a obtenção do título de Mestra em Educação. Mais desdobramentos puderam ser elaborados a partir da experiência como docente no curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (na cidade de Campinas – SP) e por meio do projeto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Das análises, foi evidenciada a ênfase pragmática e ambiental como alicerces de um ideário forçadamente difundido na educação infantil, conduzindo a uma imagem do professor como “protetor dos direitos da infância”. Pode-se afirmar, assim, que o caráter predominante observado é o antiescolar. Os formadores de professores mostraram compreender a existência dessas visões e, mesmo quando estavam em desacordo, evidenciaram a preocupação em não romper com o discurso estabelecido.

Por meio do convívio no cotidiano escolar com professoras de educação infantil da rede municipal de Campinas/SP e região, foram notadas, igualmente, várias dúvidas acerca das práxis e da categoria profissional em si. Nesses diálogos, as teorias pareciam não fazer sentido, pois em suas falas, o fazer mostrava-se fundamentado em ações próprias, por vezes reveladoras de um contínuo intrigante, relatado a partir da realidade e para além da querela acadêmica do ensinar ou não na Educação Infantil.

Essas colocações são, também, elementos de pesquisa do grupo *História da Educação e Educação Infantil*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Alessandra Arce Hai e composto, dentre outros pesquisadores, por esta autora. Assim, essas constatações do paradoxo educativo historicamente persistente entre o discurso e a realidade estabelecida para as crianças puderam ser cientificamente ampliadas e debatidas.

Como essa pesquisa de doutoramento se insere no âmbito da História da Educação Infantil¹, durante sua trajetória de elaboração, percebeu-se a necessidade de elencar a produção científica da referida área de estudos, contribuindo, assim, ao arcabouço teórico da discussão.

Na mesma esteira de pensamento, já constava o artigo publicado por Arce (2007)², cujo objetivo foi analisar a “produção acadêmica na área de Educação Infantil e de História da Educação presente nas teses e dissertações defendidas entre 1987 e 2001” (ARCE, 2007, p. 107).

Para mapear as primeiras iniciativas nas pesquisas de caráter histórico dos anos 1980 e também teses e dissertações publicadas entre 1987 e 2001, Arce contou, naquele estudo, com o levantamento das pesquisas a partir do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e recorreu, também, ao CD ROM produzido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). No sentido geral, constatou e evidenciou o pioneirismo, assim como o protagonismo de pesquisadores na área da educação de crianças pequenas, e os principais grupos de pesquisa e temáticas delimitadas no estudo por eles percorrido.

¹ É importante salientar, desde o início, que a pesquisa se insere no âmbito da História da Educação Infantil, recorrendo à via das políticas educativas. Adotou-se majoritariamente o termo “pré-escolar” pois assim era a nomenclatura, para o Ministério da Educação, durante grande parte do período histórico aqui analisado.

² Tal artigo, conforme explica Arce (2007), foi inicialmente divulgado na ANPEd, sendo “apresentado na forma de trabalho na 27^a Reunião Anual da ANPEd, no grupo de trabalho de História da Educação” (ARCE, 2007, p. 107). Fez parte do conjunto de pesquisa do grupo nacional no HISTEDBR.

Assim, as primeiras pesquisas³ de cunho histórico na área da educação de crianças pequenas estão indicadas em Arce (2007): à época de sua pesquisa, somavam apenas seis. Trazemos um breve resumo de cada uma delas a seguir.

A primeira, em forma de dissertação, teve autoria de Sônia Kramer (1981), intitulando-se “História e Política da Educação Pré-Escolar no Brasil – uma crítica à educação compensatória”. A autora abordou a história do atendimento educativo para crianças de 0 a 6 anos, no período compreendido da República Velha até a segunda metade de 1970. Foi uma das primeiras pesquisas “(...) a levantar críticas à predominância da psicologia como norteadora dos trabalhos na área e das propostas educacionais que, em sua maioria, adotavam a abordagem da educação compensatória” (ARCE, 2007, p. 111). Em resumo, Kramer apresenta o atendimento (assistência e educação) às crianças e denuncia o desinteresse da iniciativa oficial no período em questão. Suas críticas permeiam a infância como categoria histórica e, nesse sentido, sua principal referência teórica foi a obra “História Social da Criança e da Família” de Philippe Ariès (ARCE, 2007).

A segunda pesquisa identificada foi a de Lutero Rosa de Oliveira⁴, defendida na Universidade de Brasília em 1985: “Educação Pré-escolar: uma análise crítica de dissertações e teses”. O autor analisou 17 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado publicadas em universidades dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Percebeu, assim, a recorrência de temas como monitoria de mães, políticas da educação pré-escolar, objetivo da pré-escola e proposta curricular. Seu trabalho coincide com as afirmações de Kramer, salientando a influência da educação compensatória e a forte presença da Psicologia nesse âmbito. Para Oliveira, o objetivo principal não era abordar a História da Educação Infantil, mas elencar elementos que se encontram com os aspectos historiográficos (ARCE, 2007).

O terceiro trabalho foi o de Tisuko Morchida Kishimoto, em 1986, intitulado “A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)”, no qual analisa a evolução do atendimento institucional, as modalidades adotadas (escolas maternas, jardins-de-infância, salas de asilo etc.) e as influências teóricas, tais como Montessori, Decroly, Dewey, Froebel, dentre outros. Essa foi a primeira autora a propor uma investigação regional da Educação Infantil e de sua história (ARCE, 2007).

³ Anteriores ao período de sua análise (1987-2001). Nesse caso, a autora sobrelevou as primeiras iniciativas para identificar a consequente formação de grupos de pesquisa, com possibilidades do estudo de temas referentes à História da Educação Infantil.

⁴ Identificou-se Oliveira entre os técnicos da Coordenação de Educação Pré-Escolar no ano de 1986. Observou-se, também, que ele participou da apresentação de textos em congressos como parte da ação “mobilizadora” e de convergência dos âmbitos sociais da Campanha Criança e Constituinte.

A quarta iniciativa foi publicada por Lúcia Regina Goulart Vilarinho em 1987, sob o título “A Educação Pré-Escolar no mundo e no Brasil: perspectivas históricas e crítico-pedagógicas”. Vilarinho ensaia uma reconstrução da história do atendimento às crianças pequenas no Brasil mediante dois momentos: o período pioneiro, compreendido entre 1896 e 1973 e o período atual (contemporâneo à sua pesquisa). Mostrou-se a influência internacional determinante para a educação de 0 a 6 anos no nosso país a partir de ligações entre a expansão e a história do atendimento desta faixa etária no ocidente e no Brasil (ARCE, 2007).

O quinto trabalho que tangencia a História da Educação, conforme identificou Arce, foi a dissertação de mestrado de Livia Maria Fraga Vieira (1987): “Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências: rumo à construção de um projeto educativo”. A pesquisadora perfilou a institucionalização das creches por meio dos documentos de instituições oficiais situados entre 1940 a 1970. Vieira defende a creche como espaço de socialização da criança, sendo o “(...) primeiro trabalho a traçar o tortuoso caminho das políticas sociais destinadas ao atendimento de crianças de baixa renda em creches no Brasil” (ARCE, 2007, p. 113).

A sexta pesquisa, também publicada como dissertação de mestrado em 1988, foi conduzida por Maria Vittoria Pardal Civiletti tendo como título “A creche e o nascimento da nova maternidade”. Civiletti analisou discursos e práticas existentes no Brasil do século XIX em referência ao atendimento de crianças menores de 6 anos, com destaque ao surgimento do discurso sobre “[...] creches e salas de asilo bem como as relações destas instituições com a chamada das mães das classes populares para abandonarem o trabalho” (ARCE, 2007, p. 113). Assim poderiam voltar para casa, cuidar de seus filhos e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do desempenho do trabalho dos homens (ARCE, 2007).

Os trabalhos arrolados, explica Arce (2007) proporcionaram discussões à sua época, especialmente na busca pela definição de função da pré-escola e o que caracterizaria um atendimento de qualidade para esta etapa educacional. Somando-se ao acirramento da discussão sobre a constituinte, o debate acadêmico desde o início de 1980 suscitou, ao final daquela década, força “[...] necessária para a luta pela consolidação das instituições de atendimento a menores de seis anos em nosso país” (ARCE, 2007, pp. 113-114).

O questionamento dessas definições mencionadas por Arce (2007), estão, desde o início dos anos 1980, relacionadas com os embates entre a área acadêmica e a iniciativa pública oficial

considerada “primeira”⁵, a educação compensatória. Assim, Arce apresenta os vários grupos⁶ que despontaram nos estudos em Educação Infantil; a maioria dos pesquisadores em História da Educação Infantil surgiram desses ou foram orientados por membros deles, como o trabalho reconhecido na área em História da Educação, a pesquisa de Moysés Kuhlmann Júnior⁷. Além disso, vale a menção a outras pesquisadoras que, especificamente na área da Educação Infantil, irão coordenar seus grupos (demonstrados por Arce) como o caso de Ana Lúcia Goulart de Faria⁸ e Eloisa Acires Candal Rocha. A segunda autora⁹ foi orientanda de Sônia Kramer no mestrado e de Ana Lúcia G. de Faria no doutorado. A pesquisa (tese de doutorado) de Rocha, que conforme dito teve a orientação de Goulart de Faria foi defendida na UNICAMP em 1999, sendo nomeada “A pesquisa em Educação Infantil no Brasil”, é conhecida na área por fornecer um levantamento acerca das pesquisas em Educação Infantil no Brasil, trazendo à tona a defesa pelo início e pela consolidação de uma Pedagogia da Infância.

O que se pretende frisar é que, naquele contexto, havia um solo fértil para tais iniciativas. Para o desenvolvimento da ciência, é necessário que pesquisadores de reconhecimento em determinadas áreas estabeleçam grupos e proporcionem maiores chances de continuidade dos estudos e, assim, contribuir para a formação de futuros pesquisadores, como foi o caso da Educação Infantil. Os orientandos trilharam suas próprias trajetórias de pesquisa, sendo que, boa parte, constitui um grupo coeso de divulgação e publicação de pesquisas em instituições e revistas de renome acadêmico nacional.

⁵ Colocada entre aspas porque a primeira abordagem adotada ao nível de Ministério da Educação foi defendida nos discursos presentes em seus documentos e divulgados como “Educação Compensatória”, direcionada, especialmente às crianças nomeadas no período carentes ou carentiadas. Logo antes, pode-se mencionar a participação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), o qual já vinha estabelecendo um movimento em que existia a preocupação com as crianças ditas desvalidas em meio ao processo de urbanização e precarização das condições básicas de saúde, nutrição e educação relativas às famílias mais pobres e de seus filhos. Ver pesquisa de Machado (2015).

⁶ Alessandra Arce menciona cinco grupos de estudo: Um dos primeiros estabeleceu-se em início de 1980, encabeçado por Fúlvia Rosemberg, contando com Maria Malta Campos, por exemplo. A seguir, cita o LABRIMP (USP/SP), de 1987, liderado por Tisuko Kishimoto, sendo criado em 1984, constituído no projeto original pela denominação CEBRIMP (Centro de Estudos de Brinquedos e Materiais Pedagógicos). O terceiro GEPEDISC (UNICAMP), fundado em 1995 por Ana Lucia G. Faria. O quarto e o quinto são da região sul, sendo o CED/NEE0A6ANOS, parte do núcleo criado em 1990 na Universidade Federal de Santa Catarina. Por fim o GEIN, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷ Kuhlmann Jr. foi orientando ao nível de mestrado por Maria Malta Campos, com a dissertação “Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a assistência científica”, de 1990.

⁸ Orientanda de Tizuko Morchida Kishimoto, ao nível de doutorado, pela USP, tese intitulada “O direito à infância. Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938), obtenção em 1994.

⁹ A dissertação de Rocha foi defendida em 1991 pela UFSC, intitulada - “Pré-escola e escola: unidade ou diversidade? ”. Recentemente, em 2011, a autora cita em seu currículo lattes ter retomado seus estudos com Kramer, em estágio pós-doutoral, pela PUC- RJ, buscando as marcas da invenção da docência na Educação Infantil Brasileira entre os séculos XIX e XX. Antes, em 2004, havia aprofundado os seus estudos sobre Sociologia da Infância e Estudos da Criança na Universidade do Minho em Portugal.

Com isso também, a apropriação de ideias e a circulação entre si¹⁰ e entre os intercâmbios internacionais, o que proporciona maior visibilidade no território nacional. Por essa notoriedade, suas inúmeras críticas aos documentos oficiais também foram, de certa forma, ouvidas no interior do órgão Coordenador da Educação Infantil no Ministério da Educação¹¹. Além do mais, muitos desses pesquisadores tiveram participações em publicações oficiais (seja por consultoria, assessoria, e mesmo, a partir da década de 1990, na elaboração).

Enfim, dadas essas considerações, observa-se que, em consonância com Arce, podemos delinear a trajetória das pesquisas em Educação Infantil, as suas possibilidades de interface que se coadunam às temáticas e às sistematizações, com especial foco àquelas proporcionadas pela História da Educação.

Compreendendo, então, o período desenhado por Arce (2007), desde as seis primeiras pesquisas e autores anteriormente mencionados, tomamos como ponto de partida e possibilidade analítica a pesquisa de Kramer (1981). Assim, apoiamo-nos no banco de dados da CAPES, que lista os principais grupos de pesquisa daquele momento, bem como as principais temáticas e os eixos norteadores dos trabalhos que tiveram a história como objeto de pesquisa, ou a utilizam para entender a Educação Infantil.

Das seis primeiras pesquisas apontadas por Arce, somente uma pesquisadora, Vilarinho, não contou com publicação de artigos nos periódicos de revistas de reconhecimento nacional¹², o que corrobora, pois, as afirmações acerca da representatividade dos autores em relação à história da educação (seja por autoria ou orientação de publicações) em referência às crianças pequenas no período aqui pesquisado. Os grupos¹³ possuem destaque no âmbito nacional e se relacionam às pesquisas em Educação Infantil, especificamente voltadas à História da

¹⁰ Esses autores costumam referenciar os trabalhos uns dos outros (PRADO, 2016).

¹¹ Essa informação é fornecida pelo próprio movimento dos documentos oficiais, por exemplo em tentar se adequar às críticas. Documento exemplar, nesse sentido é o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (PNEPE) de 1981 que buscou adequar o seu discurso às críticas sobre a educação compensatória, especialmente iniciada a partir da dissertação de mestrado de Sônia Kramer e artigos em sua decorrência. Além do mais, encontrou-se inúmeros artigos na Coordenação de Educação Infantil (COEDI) nomeada, na maior parte do período aqui pesquisado, Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). Dentre os artigos localizados, estão textos que foram analisados neste estudo, sendo que, muitos deles com a assinatura de Ana Rosa Beal, encontram-se grifados e com anotações. Para exemplificar, são textos de autores com bom número de publicações na área (naquele momento, especialmente dos anos 1980), como Alceu Ferrari, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Solange Jobim e Souza. Isso sem mencionar os vários textos de Vital Didonet, dentre outros.

¹² Prado (2016, texto não publicado) que se refere, especificamente, às análises de 78 artigos selecionados, nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Estudos pedagógicos (1964-1996); Cadernos de Pesquisa (1971-1996) e Educação & Sociedade (1978-1996). O recorte temporal perpassa entre 1964-1996, sendo que somente a REBEP, por ser publicada anteriormente a essa data teve o recorte completo nas análises. As reflexões iniciais das duas revistas restantes estão em acordo com o início de sua publicação. Esta análise está incluída nas investigações contidas no grupo de pesquisa ao qual faço parte “História da Educação e Educação Infantil”, incluído na UFSCar e liderado por Alessandra Arce Hai.

¹³ Para maiores informações sobre os grupos, seus coordenadores e universidades a que pertencem, consultar Arce (2007).

Educação. Os itens encontrados por Arce totalizaram, assim, 29 dissertações e nove teses entre 1987 e 2001.

A autora ressalta três trabalhos do tipo “Estados da Arte” publicados entre 1999 e 2001, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Nessas, houve a busca por mapear a produção científica na área da Educação Infantil; dentre eles, consta a já aludida tese de Rocha, defendida em 1999. Arce sistematizou, também, os trabalhos em eixos e/ou linhas comuns de pesquisa considerando as palavras-chave que foram utilizadas pelos autores, sem deixar de “mencionar que muitos trabalhos possuem estudos que perpassam mais de um eixo, procurei classificá-los de acordo com a linha norteadora das pesquisas realizadas” (ARCE, 2007, p. 121). Considerou seis eixos no total, a saber: 1) Instituições Educacionais (10 trabalhos); 2) O Pensamento Educacional (10 trabalhos); 3) Estado e Políticas Educacionais (nove trabalhos); 4) Estados da arte e análise da literatura especializada (quatro trabalhos); 5) Práticas escolares (dois trabalhos) e 6) Profissão docente e gênero. Outra notação importante da autora são as referências utilizadas na área de História da Educação, tais como Philippe Ariès, Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Eric Hobsbawm, Joan Scott e Karl Marx. Ressalta, também, a presença marcante do pesquisador brasileiro Moysés Kuhlmann Jr. por seus estudos a respeito da infância e ao atendimento educativo proporcionado.

Apesar de revelar a tímida presença da relação com a História da Educação, observa que nos trabalhos “defendidos em 2000 e 2001 já começam a aparecer como frutos de pesquisas realizadas em áreas de pesquisa, onde se encontram pesquisadores pertencentes tradicionalmente à área de História da Educação” (ARCE, 2007, p. 122). Nesse sentido, menciona as seguintes temáticas:

1. intelectuais, impressos e instituições educacionais (04 trabalhos);
2. filosofia e história da educação no Brasil séculos XIX e XX (01 trabalho);
3. história; historiografia e idéias educacionais (01 trabalho);
4. tendências do pensamento educacional brasileiro (01 trabalho) (ARCE, 2007, p. 123).

Suas conclusões levam a constatar que os trabalhos foram, até 2001, produzidos em sua maioria na área da Educação Infantil, sendo que a “história, na maior parte dos casos, é inserida como um acessório às discussões que se pretende travar” (ARCE, 2007, p. 123). Nesse conjunto, observou também reduzido número de pesquisas com estudo em história da educação infantil anterior à década de 1970, bem como aqueles dedicados ao estudo da profissão docente, ou infância como categoria histórica. Significativo número sobre a História regional, especialmente concentrada na região sudeste. Quanto às pesquisas sobre pensamento

educacional, a autora realça a presença, ainda que sem trabalhar a difusão de suas ideias em relação ao Brasil, de Froebel, Pestalozzi e Montessori, permanecendo silenciados ou pouco explorados autores como Claparède, Dewey, Pape-Carpantier, Kergomard, Comenius, dentre outros.

Além dessa lacuna sobre o pensamento educacional, destaca a inconsistência de trabalhos relacionados à história dos conteúdos e também à educação, em que se coloca a educação infantil dentro de um contexto nacional e mundial. Ao mesmo tempo, a autora percebe determinadas “superações” quando observou as opções investigativas deslocando-se da exclusividade de argumentações pautadas na psicologia à sociologia.

Arce (2007) assinala algumas limitações das pesquisas históricas na área, mesmo diante do surgimento de um grande número de estudos acerca da educação de crianças pequenas. Para resumir, explica que esses desacertos estavam ligados à ideia de que a história da educação infantil estivesse conectada a uma sucessão de fatos recentes. De igual maneira, que as práticas e as produções não têm sido historicizadas; sínteses generalistas desta história, em forma de “superação” de um passado distante e quase “desconectado” do presente. Diante disso, esclarece que:

Assim produz-se um número ainda pequeno de investigações que evitem reducionismos e superficialismos e a área torna-se aberta a modismos que muitas vezes não fazem mais do que repetir idéias existentes ou apresentadas em outros períodos da história da educação brasileira e mundial (ARCE, 2007, p. 125).

Por ora, em término de considerações, a autora nos deixa um cenário em aberto, diante de certa “esperança” em se ver surgir pesquisas (fundamentais) que combinem os campos da história da educação e educação para as crianças pequenas. Assim, a área de estudos e debates a respeito da História da Educação Infantil está para Arce (2007, p. 125) ainda carente de investigação, mormente as “suas práticas, seu pensamento educacional, sua formação docente, suas instituições educacionais, suas relações de gênero e etnia, seus intelectuais e sua memória”.

Essa observação foi consolidada com a pesquisa de Catani e Faria Filho (2002) na qual os autores notaram, a partir do levantamento da produção do Grupo de Trabalho em História da Educação (1985-2000) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma relação ainda frágil, tímida, mas que poderia revelar indícios desta interface.

Dadas tais lacunas de pesquisa, indicadas pelos trabalhos anteriores, percebeu-se que a partir das produções atuais de dois Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) haveria uma possibilidade de retomar a historiografia iniciada em Arce (2007), estendendo-a ao período compreendido entre 2002 a 2013¹⁴, contribuindo, assim, para a discussão acerca da história da educação infantil. Os grupos em questão são o GT de número 7, *Educação da Criança de 0 a 6 anos* e o GT de número 2, *História da Educação*.

O GT-7 e os trabalhos nele aprovados entre os anos de 2002 e 2013, encontrou-se, de um total geral de 180, uma parcela de 26 deles que abordam a história da educação. Nesse conjunto, notou-se que nos anos de 2002, 2004 e 2013 não houve menção alguma à história da educação nas publicações.

Em relação às temáticas, observou-se a mesma tendência apontada por Arce em 2007.

- 1) Atendimento Institucional: contempla práticas escolares, rotinas e instituições educativas (quatro textos);
- 2) Pensamento Educativo: inclui revisão de concepções, teorias e ideias pedagógicas (seis textos);
- 3) Estado e Políticas educacionais: inclui estudo de documentos oficiais, legislação e similares (nove textos);
- 4) Profissão docente e Identidade: formação docente e visão de professores (dois textos);
- 5) Estado do Conhecimento: produção acadêmica institucional (um texto);
- 6) Análise de literatura específica: revistas, periódicos (quatro textos).

Dentre esse conjunto de 26 trabalhos, é possível notar que o uso da História foi ponto secundário ao objeto de pesquisa na maioria dos textos e, quando ocorre, predomina a análise de documentos oficiais ou legislações vigentes para compreender a política do Estado, especialmente das regiões Sul e Sudeste. A temática creche aparece em sintonia ao tipo de atendimento necessário ou conquistas legais que a incluíram na Educação Básica e, especialmente referenciando a questão do cuidar e educar, seja pela apropriação da visão dos professores (acerca da prática ou da instituição em si), seja para confirmar avanços (ou efetuar críticas) e compreender a inseparabilidade desse binômio para a ação educativa.

¹⁴ Demarcado pelo ano em que se iniciou esta pesquisa.

No que tange às publicações relacionadas especificamente à História da Educação, considerou-se, desse total, oito trabalhos¹⁵, dentre os quais se integra apenas um do tipo “Estado do Conhecimento”¹⁶. Assim, desses textos foram observadas as seguintes temáticas inerentes às características analíticas historiográficas:

1) Ideias educacionais: MOREIRA, Jader Janer, “Infância Migrante: Lugar, Identidade e Educação (2003); SANTOS, Claudia Amaral dos, “A vida do Bebê: A constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros (2010); SIQUEIRA, Romilson Martins, “Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança” (2012).

2) Estudo de impressos (legislação, revista, artigos, produção acadêmica institucional): SIMÃO, Márcia Buss, “Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)” (2008); VIEIRA, Livia Maria Fraga, “Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais” (2007); LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves, “O foco nas mães adia a expansão da educação infantil no Brasil” (2010); MARTINS FILHO; Altino José, “Jeitos de ser criança: Balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED” (2010).

3) História institucional (regional): SOUZA, Gizele de “História da Educação Infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX (2009).

Nesses trabalhos com enfoque historiográfico do GT-7, os autores concentraram o recorte temporal entre o final do século XIX e o início do século XX, entre os anos de 1940 e 1960 e ainda entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Ao observar as referências bibliográficas, em especial, o conteúdo histórico, percebe-se a continuidade quase unânime da presença de Kuhlmann Jr., e com menos vigor, Tisuko Kishimoto. Outros pesquisadores foram mencionados (os quais discutem a História da Infância), dentre eles Carlos Monarcha, Marcos Cezar de Freitas, José Gonçalves Gondra. Notou-se a alusão enfática à sociologia (“educação para a infância”, “cultura da infância”,

¹⁵ No Apêndice A encontram-se organizados os oito trabalhos apresentados entre 2002-2013 pelo GT-7 e que foram considerados especificamente de cunho histórico. Esses oito artigos foram analisados na íntegra.

¹⁶ Nossa classificação é dada seguindo conceituação e diferenciação entre “Estado da Arte”, “Estado do Conhecimento” e “Estado da questão” conforme: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria e THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, p. 01-09, 2004.

“sociologia da infância”), sobretudo na ascendência da bibliografia francesa. Nesse sentido, autores como Gilles Brougère, Sylvie Rayna, Eric Plaisance, Bernard Charlot, Jacques Donzelot, Henri Giroux, dentre outros. Ainda uma certa frequência ao nome de Manuel Jacinto Sarmiento.

Com relação ao conteúdo ou espaço de tempo delimitado, vê-se a inexistência da temporalidade referente ao regime militar, exceto, ao que se costuma observar, a menção a um “velho tempo, o compensatório”¹⁷, revelando a sua desconexão analítica com as continuidades e os paradoxos presentes em qualquer terreno social.

As pesquisas indicam, também, para uma tendência à regionalização, em que há a descrição de se conhecer a história do atendimento, como o exemplo de parques infantis em São Paulo, legislação e sua relação com o atendimento ofertado em Minas Gerais; surgimento dos jardins de infância no Paraná. Não houve referência ao processo de municipalização da educação infantil que, conforme se verá, aconteceu em todo o Brasil, de forma decisiva, a partir de 1986. O estudo das concepções divulgadas na área teve bom número, tais como, concepção de docência, infância e atendimento institucional para a educação das crianças.

Destaca-se aqui dois trabalhos: o primeiro, de Gizele de Souza¹⁸, de 2009, nomeado *História da Educação Infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX*, no qual buscou historicizar as primeiras iniciativas de educação para a infância no Estado do Paraná no início do século XIX. A autora desnudou algumas afirmações históricas e que costumam adentrar repetidamente os discursos no contar da História da Infância no Brasil. Esse foi o único trabalho apresentado que discutiu a circulação de ideias pedagógicas, mencionando as influências internacionais em consonância com o projeto educativo nacional e a dubiedade sobre as visões de infância e variedade de atendimentos a ela pensados e ofertados em nosso país. Sobre as influências educacionais, a alusão ao método intuitivo e as suas primeiras noções com Comenius já no século XVII e que, no século XIX irá adentrar o discurso e interesse na Alemanha, por Pestalozzi. Dentre as atividades, destaca o intento de Pestalozzi por educar a partir do corpo da criança sendo que era,

¹⁷ As aspas servem à ênfase a um tempo que passa a significar algo antiquado e que foi extremamente criticado pela área de pesquisa. É possível, entretanto, questionar essa falta de contemporaneidade diante de continuidades nas ações oficiais e que passam por reedições (novas adequações) discursivas.

¹⁸ A autora atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná e tem estudado (coordenadora) as práticas e culturas escolares referentes à educação infantil. Em 2011 trabalhou em um projeto também na referida área, sob coordenação de Maria Malta Campos.

[...] patente a prescrição da adoção do método intuitivo para os jardins-de-infância e o programa para a escola infantil voltava-se para ‘lições de cousas’, ‘canto’, ‘recitação’, ‘desenho’, entre outros conteúdos, fruto da repercussão internacional que perpassou também pelo Brasil sobre a importância da adoção do método intuitivo e os efeitos que tal traria à renovação da instrução pública (SOUZA, 2009, p. 13).

O segundo trabalho que se pretende destacar, é o de Romilson Siqueira da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de 2012, intitulado “*Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*”. O texto do autor confere o estilo “Estado do Conhecimento”¹⁹ em que elabora uma leitura crítica a respeito das concepções de infância e de criança, contando com os campos da ciência, em cujas áreas produziam estudos sobre essas noções, especialmente na Psicologia. Pode-se dizer que a sua crítica final projeta um confronto direto com certas absolutizações intransponíveis na área da educação infantil, principalmente uma espécie de “reificação”²⁰ da construção em torno da criança e de sua infância.

Por sua vez, no GT-2 a procura pela análise percorreu a fração de publicações referentes à primeira infância ou à educação infantil. A ideia partiu da colocação de Arce (2007), como vimos, fortalecida pelos achados de Catani e Faria Filho, de que talvez, mediante os indícios percebidos, pudesse ter-se ampliado o número de trabalhos que associassem as análises historiográficas à educação infantil.

Ao invés disso, desde a primeira observação efetuada, percebeu-se pouquíssimas pesquisas com o intuito acima referido. De um total geral de 154 trabalhos aprovados, somente oito foram selecionados²¹ para a leitura entre os anos de 2002 e 2013. Nos anos de 2002, 2003, 2004, 2006, 2009 e 2010 não houve sequer um trabalho apresentado. A menção ao tema da infância frequentemente esteve atrelada à educação primária ou fundamental, e nesse caso, não foi considerado nesta análise.

Não causa espanto o nome de Kuhlmann Júnior na publicação de dois trabalhos (2005 e 2008), o primeiro em coautoria com José F. Teles da Rocha e o segundo com Fabiana S. Fernandes. O autor é bastante conhecido em pesquisar a história do atendimento institucional da educação de crianças pequenas, porém, o mesmo não conta com publicação no GT-7,

¹⁹ Sobre o trabalho apresentado como parte de sua tese de doutorado, Romilson Siqueira explica que pesquisou em 151 trabalhos, sendo estes 27 livros, 70 capítulos de livros e 54 artigos, objetos da produção científica de 10 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, com representatividade suficiente para mapear a pesquisa sobre a infância e a criança.

²⁰ O autor explica o fenômeno da reificação segundo Luckács, por três aspectos característicos desse fenômeno (reificação): “perda do sentido de totalidade, progressiva reacionalização da vida humana e alteração nos padrões que estruturam a consciência (SIQUEIRA, p. 8, 2012).

²¹ Ver Apêndice B.

referente à educação de crianças pequenas, embora seja o autor mais citado quando se pretende referenciar algum dado histórico nessa área.

Da mesma forma, a publicação de Maria Helena Câmara Bastos e Maria Stephanou, historiadoras conhecidas, que, apesar das ressalvas de não exclusividade à temática próxima à primeira infância, ambas estudam esse tema, ou seja, pesquisam sobre a história da infância e sua educação. Em relação ao recorte temporal, os trabalhos priorizaram o final do século XVIII e o início do século XIX; bem como, o final do século XIX até meados do século XX.

Os escritos percorreram em bom número as questões regionais, sendo quatro de São Paulo, um do Rio de Janeiro e um de Minas Gerais.

Quanto às temáticas, a discussão institucional predominou: sobre o Asilo dos Expostos em São Paulo, o Instituto disciplinar de São Paulo, as Câmaras para meninos pobres em Minas Gerais e a escolarização da infância praticada pelos espíritas no Rio de Janeiro. Além do mais, um estudo comparativo entre a educação da infância na Itália de Mussolini e no Brasil de Getúlio Vargas. A questão da educação para infância e sua relação com as propostas de higiene também foi alvo de pesquisa.

Por fim, comenta-se o texto de Rivania Kalil Duarte (PUC-SP) e Sylvia P. de A. Vilhena (UNINOVE), as quais trouxeram, em 2013 a apresentação de seu estudo específico em relação à história da educação infantil, intitulado “Educação Infantil Paulistana: histórias, tempos e espaços”, uma forma de comparação histórica entre tempos e espaços em relação às modificações de propostas pedagógicas (década de 1930 e entre 1975-1985).

Apesar de haver avançado em alguns trabalhos, no âmbito específico da história da educação e educação infantil, pode-se considerar que esta é uma área ainda incipiente em perfazer sua própria história. Por conta da aversão adquirida ao termo escolarização na infância, não se discute, por exemplo, como as ideias pedagógicas circularam e foram apropriadas ao longo do tempo, sendo incorporadas ou não à sua cultura escolar.

Há temas que permanecem e perduram no decorrer do tempo, como é o caso dos longevos exercícios do exercitar o corpo, do brincar, do contar histórias, do recitar versos, dos trabalhos manuais (desenhos e alinhavos, dentre outros) que também estão à deriva dessa historiografia. Até mesmo conhecer o que a ciência tem a dizer e que possa beneficiar o pensamento do exercício docente e uma aprendizagem mais adequada às crianças nesta etapa educativa.

Os autores que são estudiosos da história costumam contribuir para o entendimento da infância, porém, a aparente dissociação entre as áreas é insalubre para o prosseguimento dos

estudos. Torna-se ainda mais difícil quando se toca no terreno do “herético”²² e a questão da pesquisa encontra a concepção de infância ou a concepção de criança.

Na esfera do pensamento filosófico, costuma-se dizer que Rousseau inaugurou uma era em que a criança possui características próprias de sua idade, sendo assim também a sua educação. É possível que a partir dessa afirmação possamos entender a ideia de uma atitude educativa rumo à centralidade da infância e de suas necessidades, que marcava a época do autor. Observa-se em seus escritos da obra “Emílio” (ROUSSEAU, 1999, p. 86), que a “infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias, nada é menos sensato do que substituir tais maneiras pelas nossas, então usai a força com as crianças e a razão com os homens, essa é a ordem natural”. Isto é, a criança, seria possuidora de suas próprias necessidades ao ter a liberdade de se exercitar, aprender e, enfim, ultrapassar a sua dependência das pessoas. Sua definição de infância contempla: fase repleta de curiosidade, alegria e aprendizagem proporcionada pela via dos sentidos em meios ao contato com as coisas (experiência).

Valdemarin (2010), referindo-se à produção europeia de Comenius e de Rousseau, evidencia que ambos elaboraram tratados pedagógicos que incluía a infância no seu conjunto e datava de séculos atrás. Por isso, não é recente também a demanda por pensar na associação entre escola e vida, o que se inclui, sem dúvida, a criança.

Aproximadamente, um século depois de Comenius, Rousseau retoma essa questão da educação, em que considera educação pelos sentidos e para todos²³.

Esses dois tratados pedagógicos inaugurais, nas palavras de Valdemarin, estabeleciam na educação a relevância de sua longa permanência na vida da pessoa, que além de estabelecer valores e funções para se viver em sociedade (visão de Homem) assinalava procedimentos aptos

²² Como uma espécie de sacralização da concepção de infância ou de criança. Certas pesquisas atuais têm defendido um lugar de conquista para a criança com o qual não se concorda nesta pesquisa. Um lugar de conquista de status de cidadania e independência do mundo adulto que teriam sido adquiridas por lei e por defesa discursiva e que não está alinhada ao que de fato necessitam as crianças pequenas em suas especificidades infantis ou sequer encontram realizados os seus direitos legais garantidos pela Constituição Federal de 1988. Essas questões serão observadas pelo discurso oficial no decorrer da pesquisa.

²³ Uma diferença crucial entre Rousseau e Comenius: Rousseau possuía enfoque (ou projeto) político de sociedade, e o professor (preceptor) era influência exclusiva para a criança em seu desenvolvimento natural e gradativo, unindo educação e vida em reais possibilidades de transformação social. Já Comenius possuía fundamentos “religiosos” e a organização de ensino para a vida futura seria desde a infância junto aos conhecimentos das grandes áreas das ciências como Metafísica, ótica, Geografia, História, Dialética, Poesia, Retórica, Música, Ética, Religião, dentre outros. Comenius se contrapunha ao suporte pedagógico *livresco* (em latim), sobretudo, preferia vincular-se às experiências infantis, trazendo ao ambiente educativo as coisas mais próximas do mundo, captadas no sentido de reconhecimento vivencial com os elementos, podendo proporcionar o desenvolvimento do raciocínio de elementos naturais. Ou seja, o método de Comenius, pela Didática Magna estabelece que a escolarização tem o objetivo de formar todas as pessoas, o que inclui o seu início pela infância, desenvolvida em séries e sequências no aprofundamento dos estudos (VALDEMARIN, 2010).

à transmissão (procedimentos para a prática). Essa relação perde impulso quando no século XIX ganha força os procedimentos didáticos (VALDEMARIN, 2010).

Conforme Cambi (1999) esse será nomeado o “Século da Pedagogia”, extremamente vinculado às mudanças promovidas pela afirmação da indústria e nos processos de urbanização, marcados por conflitos sociais entre classes, o que significou incentivo à participação pedagógica. Popkewitz (1997) ressaltou que nesse contexto, as relações entre o poder e o conhecimento educativo foram se afirmando, junto com a retórica presente nas políticas públicas. Os domínios particulares, antes tocados por “supervisão teológica, foram abertos à observação por metodologias que podiam observar sentimentos, atitudes e disposições, assim como organizar fatos e informações” (POPKEWITZ, 1997, p. 48).

Pontua-se nesse sentido o realce de Cambi (1999), em especial à educação das crianças pequenas, aos nomes de Pestalozzi e Froebel. Ambos possuem, resguardando as devidas diferenciações teórico-metodológicas, traços de uma pedagogia romântica que influenciou os âmbitos culturais sendo um evento marcadamente europeu. Algumas noções dos autores em especial a criança requerem destaque nesta pesquisa.

Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, foi influenciado por Rousseau e pelo romantismo pedagógico alemão (exaltação da imaginação), seguindo os princípios da educação pela natureza, educação familiar e ética educativa. Segundo o autor, a educação deve ser desenvolvida de forma harmônica, sendo que a criança já possui todas as faculdades da natureza humana. A instrução deve partir da intuição e na conexão direta com as várias experiências do aluno, devendo este vivenciar o próprio meio, agindo sobre ele. Ou seja, propõe um método que parte dos componentes da realidade, e, de forma paulatina, até chegar à formação de conceitos (CAMBI, 1999). Um outro aspecto que é interessante destacar se refere ao livro publicado por Pestalozzi em 1813 o “*Livro de las madres*”, no qual dava conselhos às mães de como ensinar os seus filhos (SOUZA, 2009).

Essa é uma temática que ressurgue em outros assentamentos históricos e contextuais. No caso do Brasil, pode-se observar a “descoberta”²⁴ da importância de se educar as famílias das crianças, pela profusão do material publicado para esse intento. Em tempos recentes, como se verá ao longo da pesquisa, várias coleções e programas de TV são produzidos para os pais,

²⁴ Em alguns momentos adiante no texto, as aspas serviram como dúvida ou posicionamento crítico a respeito de determinadas afirmações ou palavras ditas inaugurais contidas especialmente no discurso oficial ou no âmbito acadêmico. Ou então quando for uma expressão comumente utilizada nesses espaços e que se quer destacar. Quando necessário foram colocadas notas de rodapé por questões interlocutórias.

especialmente os mais pobres, na década de 1970. Nesse tocante, as devidas reapresentações são articuladas na década de 1990.

Cambi explica ser em Froebel (1782-1852) que a “pedagogia romântica atinge o seu ápice” (CAMBI, 1999, p. 425). Mostra-nos que o autor sofreu diversas influências de Rousseau, de Pestalozzi e também de Schelling em sua filosofia da natureza, pois adota o preceito “tudo é unidade”.

O pressuposto de infância, que era o centro do método froebeliano, é religioso em coincidência com a natureza. Ou seja, como cristão, a sua natureza será sempre “boa”. A educação, por sua vez, mais verdadeira e espontânea para a criança reforça a sua criatividade para conhecer e dominar o mundo (natureza), assim como, a criatividade e o sentimento pela arte priorizando cores, ritmos, sons, figuras, dentre outros (CAMBI, 1999).

Froebel é considerado um pedagogo que, depois de Rousseau, redefiniu a imagem de infância, sendo esta, segundo Cambi (1999, p. 426) uma “idade criativa e fantástica”, além de teorizar acerca da escola. O “aprender fazendo”, explica Arce (2002), é para Froebel a melhor forma metodológica para se respeitar a natureza da criança pelo professor que deve permitir o desenvolvimento livre diante das ações espontâneas das crianças. Esse aprender fazendo seria baseado no manuseio de objetos, desenhos, cantos, dentre outras atividades práticas. Como Cambi, a autora também destaca o jogo como fonte mediadora e condição de expressão da criança, proporcionando assim, o seu autoconhecimento, uma vez que em liberdade, e educada por mulheres com amor, seu desenvolvimento natural seria respeitado.

É partindo dessas ideias que Herbart (1776-1841) vai investir de um lado nas pesquisas experimentais em psicologia e de outro nos fundamentos educacionais, especialmente os métodos de ensino (de Pestalozzi e de Froebel). Ao final do século XIX e início do século XX, essas ideias serão fortalecidas diante da propagação da escola e da demanda por produção didática “inovadora” em colaboração com a prática do professor (VALDEMARIN, 2010).

É o ativismo, pela renovação da escola, que marcará grande parte do século XX, dentre eles, pode-se mencionar Decroly, Claparède e Montessori, por sua proximidade junto às influências direcionadas à educação infantil (CAMBI, 1999).

Pensando nas influências e/ou sobrevida de determinadas afirmações consideradas “inovadoras”, que Arce (2002) pontua alguns aspectos dos quais cabe aqui ressaltar, em especial os princípios educacionais que serão vistos no movimento da Escola Nova, a saber: a centralidade da criança durante a atividade educativa, que aprende fazendo, como por exemplo, com os seus interesses, o ritmo, a natureza ativa, enfim, a capacidade da cooperação, do amor e da alegria.

Outro ponto importante destacado é o papel do professor e a destituição do caráter de sua docência e que acaba por aproximá-lo de características domésticas e maternas.

Conforme Souza (2009), a pensadora feminista Ellen Key defendeu o século XX como o *século da criança*, “na qual a idade infantil aparece no centro da teorização, pesquisa, cuidado, interesses educativos, sanitários e sociais” (SOUZA, 2009, p. 1).

Na proximidade e virada do século XX, a imaginação das pessoas, as projeções para o futuro e a propagação de teorias teve como polo de lançamento e de difusão de ideias a Europa e os Estados Unidos. Nesse último caso, explica Valdemarin (2010) sobre a escola nova, especialmente a figura de John Dewey, e sua concepção pedagógica em que a proposta educativa tinha, no seu ponto de partida, a experiência da criança ativa.

Percebemos, assim, elementos de continuidade e reestruturação teórica, como esclarece Souza a partir dos apontamentos feitos pela historiadora da infância, a italiana Egle Becchi (1996)²⁵, já no século XIX, que pesquisadores (educadores, filósofos, psicólogos, médicos) aconselhavam sobre a educação da infância em meio a coletividade, especificidade e espaços adequados, inclusive a questão dos cuidados com os corpos, de prevalência ortopédica. No Brasil²⁶ observa-se a sua representação por meio das descrições dos delegados escolares sobre a “finalidade do jardim-de-infância paranaense de corrigir os defeitos peculiares desta idade infantil com os exercícios de ginástica racional” (SOUZA, 2009, p. 7).

As apropriações de parcela dessas ideias podem ser notadas a partir da narrativa de Souza (2009), que destacou a publicação de 30 de agosto de 1910, no Diário da Tarde (cujo título “Jardins de Infância”), as indicações sobre a ação pedagógica em que a professora cuidasse da criança, “justamente na ‘idade em que sua índole’ não era ‘viciada’ por uma ‘falsa educação’ e que por meio dos ‘métodos efetivos’ fazia-se ‘milagres’ e conservava-se ‘fora de um ambiente perturbador o seu tempo de atividade mental’” (SOUZA, 2009, p. 8, destaques da autora).

Essas são considerações muito similares às ideias de Rousseau, em cujo pensamento se assentava na bondade natural das crianças e na corrupção que a sociedade poderia causar. Em acréscimo, pode-se pensar a relação estabelecida por Souza (2009) a partir de Valdemarin que em 1998 esclareceu a ligação entre a renovação do ensino e as “lições de coisas” ou “ensino intuitivo” correspondendo, este último, às pretensões de se alcançar níveis mais elevados de

²⁵ Em referência a: BECCHI, Egle. *L'ottocento*. In BECCHI, E; JULIA, D (a cura di). *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza, 1996, p. 132-206.

²⁶ Souza (2009) menciona a História da Educação infantil e sua constituição no Estado do Paraná nas primeiras décadas do Século XX. Discute também a relação entre infância e ortopedia a partir da análise de Marta Carvalho, em que se buscou legitimar o discurso pedagógico novo, moderno, experimental e científico.

aprendizagem, pela concentricidade, racionalidade e atividade, adotando-se palavras como “lição de cousas”, “canto”, “recitação”, “desenho”, “entre outros conteúdos, fruto de repercussão internacional que perpassou também pelo Brasil sobre a importância da adoção do método intuitivo e dos efeitos que tal medida traria à renovação da instrução pública” (SOUZA, 2009, p. 13, destaques da autora).

A questão das ideias pedagógicas é muito cara a esta pesquisa. Não há intenção de destrinchar teorias ou revisitar esses tempos de forma retilínea, mas demonstrar que existem modificações pelas questões enfrentadas em determinados tempos, tanto em referência às demandas da sociedade e dos dilemas a resolver, quanto pelo papel dessas ideias e da pedagogia em cada época. E mais, dentro de todo esse contexto de construção do conhecimento pedagógico, o nosso débito com os pesquisadores que, diante do quadro esboçado, colocaram a causa da criança (independente dos objetivos ou fundamentos teóricos) e sua necessidade e direito à educação.

Por isso, pensar a criança em “centralidade” ou “atividade” e “intuição/experimentação” para o avanço do conhecimento²⁷, não é uma inovação (criação do novo) no movimento das ideias, mas, possui elementos contíguos e inventivos assentados em bases teóricas preexistentes no curso dos tempos, entre contextos e necessidades de outro período histórico, como foi no Brasil, do século XX. Ou seja, inexistente a apropriação de uma ideia de infância pura aliada, por exemplo, às necessidades republicanas (ponto de vista político) para alinhar-se à demonstração da missão civilizatória em promoção de uma “limpeza” social, tendo a criança como um importante elemento na fala estabelecida. O paradoxo educativo surge e se aprofunda frente a dubiedade e à cisão entre o discurso e a realidade.

Contradições assim são frequentes de se constatar ao longo da história, e auxilia-nos a pensar a criança diante do que efetivamente se vê consolidado na prática.

Foi necessária essa retrospectiva para auxiliar na apresentação da temática “circulação de ideias pedagógicas” na história da educação infantil e ir construindo os argumentos em relação às escolhas dessa pesquisa.

Mais próximo ao período elencado por essa pesquisa, a indagação surge quando se observa a retórica na educação infantil de que houve uma conquista histórica no atendimento a crianças pequenas justificada pela asserção e (re) afirmação de tal avanço por meio das leis, dentre elas de que a educação infantil é, desde a Constituição de 1988, “Direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

²⁷ Para Souza (2009) desde Comenius (século VI) as primeiras noções de intuição, também Pestalozzi em que tomou como ponto de partida para o ensino intuitivo o próprio corpo humano.

(LDBEN) de 1996, a primeira etapa da educação básica”²⁸. Com essa inclusão o discurso acima mencionado tornou-se de certa forma “banalizado”²⁹, quando finalmente a educação infantil foi incluída na educação básica e as crianças se tornaram sujeitos de direitos e de cidadania plena.

Diante desse fato, tem-se a inclusão inédita da temática da educação infantil na Constituição Federal de 1988, e, conseguinte, o acirramento do debate em torno de políticas públicas e diretrizes pensadas para a área, tendo como foco a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que foi divulgada em 1996.

Por esse motivo, a escolha pela análise historiográfica acerca do texto e do discurso político educativo na área da educação de crianças pequenas, esperando compreender essa parte da história, tangenciar a sua relação entre contextos e também perguntar: é possível perceber, por meio da análise do material empírico selecionado, se a Constituição Federal de 1988, pode ser considerada um marco para a conquista de direitos da criança? Que lugar efetivamente restou para a criança e para os seus direitos, conforme propagado no discurso da época e também defendido em certo número de pesquisas?

Diante do exposto, colocações mais próximas das escolhas se fazem necessárias em sua busca interlocutória, tornando-se, pois, indispensável nessas palavras iniciais como essa pesquisa foi sistematizada nas etapas de sua construção. Nessa trajetória narrativa, importante ressaltar a diligência ao buscar o movimento nas análises, por isso não somente alguns percursos serão retomados nas seções subsequentes, mas também outros conceitos e concepções relevantes nos quais este trabalho se apoia.

Após essas considerações e questionamentos na sequência do texto são considerados os recortes e as escolhas essenciais, como a delimitação do tempo, os procedimentos utilizados na seleção das fontes consultadas, as escolhas teórico-metodológicas e os objetivos no encontro com a hipótese desta tese.

O recorte temporal dessa pesquisa foi traçado entre os anos de 1964 e 1993. Sua justificativa se encontra no conjunto das informações e das questões acima arroladas, somando-as a aspectos notáveis à área da infância e do país e a sua decisão final a partir do material teórico e empírico consultado.

²⁸ Essa frase foi extraída a partir do estudo de 36 artigos publicados entre os anos de 2000 e 2009, no Grupo de Trabalho sobre Educação Infantil (GT-7) conforme minha dissertação de mestrado, em Prado (2011) na PUC-Campinas, com orientação da Prof.^a Dr.^a Heloisa Helena Oliveira de Azevedo. A função em si da Educação Infantil perpassa essas conquistas rumo as discussões sobre o cuidar e o educar (indissociáveis).

²⁹ Em referência ao banalizar, entende-se aqui, tornado tão corriqueiro que deixa de ser questionado, passando a ser um discurso comumente aceito. Pode-se ver o discurso em fontes oficiais ou não, conforme será evidenciado ao longo desta pesquisa, os fatos que o permitiram circular.

Na periodização dentre esses aspectos, o ano de 1964, o qual singularmente se manifesta no Brasil o que Saviani costuma afirmar em seus escritos, um rompimento político ideológico com o nacional desenvolvimentismo, que deram início a uma série de reformas educacionais, que foram implementadas na Educação Infantil, somente 10 anos adiante, em 1974.

A opção por encerrar as análises em 1993 foi estabelecida pela documentação encontrada no âmbito da Coordenação de Educação Infantil (COEDI)³⁰ no Ministério da Educação e do Desporto (MEC), revelando argumentação suficiente para se compreender os engendramentos político-sociais em similitude com as “alterações” discursivas sobre a concepção de criança.

Acontecimentos político-sociais de ressonância direta ou indireta à Educação Infantil, como o “começo” do processo que encerrou o regime militar, o ressurgimento dos movimentos sociais ao término dos anos 1970, dentre eles, o Movimento de Luta por Creches (MLPC); os debates em torno da Constituinte e a *Campanha Nacional Criança e Constituinte* (CNCC), assim que iniciou o período designado Nova República, teve acentuado o forte teor propagandístico que atingia as questões educacionais. Assim, já em 1988, a Constituição Federal, seguindo à sua promulgação, os trâmites para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a inclusão da creche e da pré-escola como parte da educação básica.

Ao lado dessas vicissitudes, a percepção de um número expressivo de pesquisadores da educação infantil e também documentos oficiais recentes, referendando que desde os debates em torno da Constituição Federal de 1988 e entre os primeiros anos até meados da década de 1990, estão movimentos expressivos, que conforme poderemos sinalizar nas seções posteriores, simbolizarão um novo tempo para a infância brasileira, ao mobilizar a sociedade em favor de seus direitos. A Constituição Federal, segundo se defende, muito mais do que linha divisória, permite alavancar o discurso sobre o lugar da criança como sujeito de direitos, devendo esta ter garantia de total prioridade pela família, sociedade e Estado, abrangendo outros direitos sociais, como alimentação, educação, saúde, dignidade, convívio familiar e comunitário, dentre outros.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, “acata”³¹ a letra da Lei (Constituição Federal), por meio da inclusão da educação infantil como a primeira etapa

³⁰ Nome atual do âmbito de Coordenação, local em que foi coletado o corpus de análise em novembro de 2014. Não é demais mencionar que ao longo da tese será utilizado, na maior parte das análises, a nomeação do período, Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

³¹ Esse acatar não se deu de forma linear, mas diante uma série de debates, conflitos e pressões de grupos sociais (políticos, acadêmicos, civis, por exemplo).

da educação básica, compondo-se à finalidade de desenvolvimento integral das crianças no complemento das ações familiares e de pertença comunitária.

Esses acontecimentos são intrínsecos ao momento vivido no país e ajudaram a ponderar a escolha pela periodização demarcada nesta pesquisa não pelo que usualmente se considera marco histórico, mas pelo transcurso composto no anúncio de mudanças na política educativa, sendo este, entrelaçado à área da educação infantil.

O recorte temporal aqui estabelecido também se fundamenta na desmitologização, pois afirma juntar-se às possibilidades de diversificação analítica os fatos em movimento. Isso significa dizer que, além da pesquisa de longa duração, o autor alude ao movimento do período à perspectiva de várias pessoas, buscando compor uma espécie de mapeamento, ou reconstrução, nomeado de Mapa Cartográfico. Depaepe demonstra esse exercício em seu texto publicado com Frank Simon e Angelo Van Gorp, “*La canonización de Ovide Decroly como ‘santo’ del la Educación Nueva*”³².

Como a escolha das fontes seguiu a ideia da cartografia³³, as fontes principais são:

- 1) documentos oficiais produzidos pelo governo Federal: leis, regulamentos, diretrizes políticas e curriculares, entre outros;
- 2) manuais, revistas ou periódicos produzidos pelo governo Federal e/ou em conjunto com entidades responsáveis por este atendimento no Brasil, para serem utilizados pelos professores nas salas de aula de educação infantil;
- 3) documentações variadas: artigos, textos, atas de reuniões, listas de presença e programas, enfim, textos “oficiais” (publicados) “extraoficiais” (que circularam na instituição, publicados ou não) que constam nos arquivos da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), no MEC.

Além dos passos já destacados para se chegar à análise historiográfica do movimento das ideias pedagógicas na educação de crianças de 0 a 6 anos (em relação à ação humana) e no âmbito das políticas públicas em educação, a perspectiva elaborada por Marc Depaepe, da

³² Consta no 3 capítulo de Depaepe (2005), a partir da tradução do original, *The Canonization of Ovide Decroly as a ‘Saint’ of the New Education*, *History of Education Quarterly*, vol. XLIII, núm. 2 (2003), 224-249. Junto aos outros autores analisaram, pois, a partir desse exercício cartográfico, por onde passou Ovide Decroly, se traduziu alguma obra ou solicitou traduções de orientandos e colaboradores. Conhecendo a sua trajetória, foi possível analisar o processo que possibilitou o reconhecimento de Decroly como um grande intelectual da Escola Nova. Por meio dessas “redes de sociabilidade”, desmistifica-se a imagem decrolyana de “santo” da educação, quando de fato foi um homem de seu tempo. É preciso dizer que embora Depaepe exponha o processo de desmitologização, não deixa de assinalar e reconhecer que os estudos de Decroly apontam para contribuições na área da educação.

³³ As próprias fontes iniciais abriram um leque de novas possibilidades na confecção final do mapeamento, não são excluídas fontes orais, bilhetes, eventos, dentre outros, porque ajudam a compor o diagrama de análise.

desmitologização, atesta validade teórico metodológica e junta-se ao que Ball (2006) propõe como *Policy Trajectory Perspective* (Perspectiva da Trajetória de Política), correspondendo “às maneiras pelas quais as políticas evoluem, mudam e decaem através do espaço e do tempo, e a sua incoerência”³⁴ (BALL, 2006 p. 17, tradução nossa). Essa perspectiva contempla segundo Ball (2006), a *Policy Cycle Approach* (Abordagem do Ciclo de Políticas), e mais recentemente³⁵, tem-na explicado enquanto método para teorizar o processo de “mudanças” nas políticas públicas. Por isso, auxilia-nos relacionar com as *Politics of Change* (Políticas da Mudança) em (TAYLOR et al, 1997; RIZVI e LINGARD, 2010).

Tal procedimento permite integração à postura historicizadora adotada neste estudo, que estabelece reflexões a partir da *Demythologizing Perspective* (Perspectiva Desmitologizadora) de Marc Depaepe (2005, 2012) bem como conceitos³⁶ a compor, conforme Ball (2006) a *Tool Box* (caixa de ferramentas).

Estas abordagens permitem, no exercício analítico, colocar em xeque as contradições do discurso pelo exercício cartográfico a fim de deslindar certos empreendimentos humanos.

Outrossim, a proposta de análise de Ball projeta o Estudo de Trajetórias Políticas, nisto, a possibilidade de visualizar a proposta de mudança pela Agência de indivíduos e de grupos a serem identificados nesse complexo mover Histórico, marcado por encontros e desencontros discursivos em referência à visão de infância.

Ressalta-se a perspectiva de alcançar maior amplitude de compreensão envolvendo os territórios da ação política aos de resposta, ou nas palavras de Stephen Ball, incluindo o *context of political strategy* (contexto de estratégias políticas) e o *context of outcomes* (contexto dos efeitos), o que vislumbra o olhar no movimento entre as instâncias. Nesse sentido, a leitura de

³⁴ No original: “*The trajectory perspective attends to [...] the ways in which policies evolve, change and decay through time and space and their incoherence*”.

³⁵ Em entrevista concedida em 2007 para Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, por ex. essa fala de Ball está publicada em Mainardes e Marcondes (2009).

³⁶ Quando se pensa em circulação de ideias, a atitude transnacional atualmente utilizada por pesquisadores da História da Educação também vem em auxílio desse estudo, daí pode-se acrescentar ao pensamento, a forma que os conhecimentos viajam e que são apropriados nos contextos de chegada, por isso, como se esclareceu, conceitos como *Travelling Knowledge*, *Indigenous Foreigner* propostos por Thomas Popkewitz são úteis, bem como a Gramática da Educacionalização, o Paradoxo Educativo de Marc Depaepe. São conceitos que ampliam o nosso olhar para além das polarizações e da linearidade, como por exemplo, analisar se determinada teoria teve aplicabilidade correta ou adequada em relação à teoria ou pensamento original do autor. O que é impossível dada a diversidade de lugares, necessidades e formas de aplicação. Importante ultrapassar esse pensamento, e avançar o debate acadêmico, uma vez que estudos têm evidenciado, dentre outros aspectos, que os conhecimentos são selecionados por diversos motivos, tanto daqueles que o querem divulgar, quanto daqueles que enxergam possibilidades das mais variadas rumo aos lugares de chegada, o que torna impossível a “pureza” teórica original em seu destino final, ou seja tal qual os objetivos e as necessidades da elaboração primária, e, especialmente, a prática da teoria em questão.

Taylor et al (1997) auxilia-nos a construir os argumentos acerca das transmutações políticas e da confluência de algumas ações.

A ênfase dada ao terreno de elaboração das políticas públicas nesta pesquisa, no entanto, não ocorreu desde o seu começo. Foi necessário, antes de tal exercício, alcançar a compreensão de que as estratégias da ação humana se tornam difíceis de reter em sua totalidade e na complexa relação entre âmbitos sociais. É preciso repetir, de uma forma mais direcionada ao esforço desse estudo que, para alcançar a visão mitologizada de infância, sem deixar de incorporar, nas análises, a circulação das ideias pedagógicas, a decisão final em que o trabalho deu uma guinada para o terreno das políticas públicas³⁷.

Tinha-se a escolha das fontes para analisar esse movimento de ideias para se pensar e propor a educação da criança pequena, e, ao coloca-las lado a lado, percebeu-se, justamente, que o trânsito entre os contextos político, acadêmico e de atuação prática não se dava numa rota linear, de cima para baixo, e sim multifacetada, muitas vezes “teimosa”, de baixo para cima, entre contextos, interesses e disputas.

Em resumo, a pesquisa segue a sugestão de Ball (2006) por compreender e refazer o percurso de determinadas ações humanas, dentro do estudo de trajetórias políticas que incorpora esse movimento entre contextos e influências. Essa tarefa é costumeiramente realizada pela via do poder. O autor, assim, não descarta a sua importância, mas compreende as limitações tanto da agência quanto do poder. Considera a existência de vários contextos que afetam e são afetados pelas políticas e também pessoas e grupos que promovem ações estratégicas, com vistas a atender e a articular várias pressões, inclusive os próprios interesses. Os grupos (ou o grupo) em destaque erigiram nesta pesquisa a partir do material analisado, revelando a atividade desses indivíduos. Essa constatação não pode significar assumi-la como única, porém, inegavelmente relevante para ampliar-se o conhecimento da história da educação infantil. O mapeamento que persegue outros elementos de análise em temas já visitados na área propõe, então, captar esse movimento entre contextos e influências que a atividade humana nos permite percorrer.

³⁷ Na elaboração do texto de qualificação, durante as análises ficou evidente a tentativa de confluir o discurso oficial a outros contextos político-sociais e também ao acadêmico e ao prático. Ao perceber o fato, deu-nos como sugestão o professor André Paulilo, a leitura da abordagem do ciclo de políticas (Ball, 2006; 2012), percebendo a sua conformidade com as pretensões, objetivos e resultados iniciais que o material analisado trazia para essa pesquisa. Ou seja, a possibilidade de passar a priorizar a análise política proporcionou uma “lente” por onde “enxergar” essas relações labirínticas, nas palavras de Ball, um *método* a compor as teorias e as concepções adequadas para compreender o objeto de estudo (ideias pedagógicas em circulação), abarcando assim parte de sua complexidade, entre teoria e prática, entre a política e a realidade.

Assim, torna-se possível abordar o que se entende por ideia pedagógica refletindo, em parte, junto à concepção elaborada por Demerval Saviani, para pensar as ideias pedagógicas e a forma como estas adquirem “vida”, misturando-se à prática pedagógica, na sua relação com o novo. “Com efeito, a palavra ‘pedagogia’ e mais particularmente, o adjetivo ‘pedagógico’ têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo” (SAVIANI, p. 6, 2011). Para melhor explicitar o conceito, o autor elabora a seguinte diferenciação:

Por **ideias educacionais** entendo as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo.

Por **ideias pedagógicas** entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa (SAVIANI, p. 6, 2011, grifos nossos).

Para uma interpretação histórica de determinadas ideias pedagógicas, pesquisas têm contribuído para afastar-se das análises históricas da educação a partir de grandes marcos e de convicções determinantes, afastando-se também do que ficou conhecida como a História das Ideias Pedagógicas.

Por isso, nesta pesquisa tem-se a preferência por vislumbrar a dinamicidade ou os acontecimentos que impulsionaram a premência de determinadas apropriações ou provocaram “importações” de conhecimentos ao longo do tempo. Pode-se utilizar o exemplo da polarização construída na área da educação entre a teoria Piagetiana e a teoria Vigotskiana. A questão é contestável quando se quer compreender a circulação de suas ideias, pois, de qualquer forma, não há como aplicar uma teoria (ou ideia) exatamente como foi elaborada em seu contexto de origem, aliás, o próprio contexto de sua atuação fornecerá desdobramentos imprevisíveis. Mesmo não oferecendo resposta pronta à compreensão de como certos sujeitos elevaram determinadas teorias, toma-se a possibilidade de observar que os interesses e as disputas em jogo oferecem condições adequadas no entendimento de nossas escolhas e modificações.

Muito embora as influências tenham o seu papel, aquilo que ganha substância na prática educativa encontra-se muito mais aliado às necessidades em seu contexto de aplicação. As ideias pedagógicas não são classificações absolutas, ou aquelas consideradas legítimas no

decorrer de uma era, por isso ao serem historicizadas nos expande a compreensão de seu movimento.

Por não serem categorias universais contidas em determinado tempo ou lugar, são capazes de revelar visões em destaque, alimentadas por grupos em disputa que possuem impressões de mundo divergentes quando se deparam com problemas sociais e buscam maneiras para solucioná-los (HERRERA, 1999).

As ideias consideradas vencedoras serão definidas também em função do silenciamento de outras, e podem (re) surgir em momento e conformação distintos, em intrínseca relação com a prática educativa, vislumbrando o “novo” na possibilidade do contínuo. Ou seja, o processo que potencializa a sua circulação e a elaboração sintética do discurso inovador cabe dentro de um contexto “migratório” ou “efêmero”, com seus princípios, convicções e demandas multiplamente relacionadas em espaços e tempos.

Por isso, é preciso compreender o pluralismo das leituras (CAMBI, 1999; BALL, 2006), incluindo a concomitância dos acontecimentos com os quais se deparam, igualmente, os plurais pesquisadores (por diferenciações a partir das localidades, formações acadêmicas, capital cultural, escolhas teóricas, pertencimento de grupos e instituições, etc.). Para Cambi (1999), o labor no campo da história é um exercício de memória, sendo que se consegue fazer uma leitura dos processos históricos educativos quando não se intenta:

[...] comprimir sua complexidade e variedade constitutiva, mas elegendo-a como critério semântico da pesquisa histórica, portanto como estrutura de sentido (faz-se história se, e somente se, se conseguir fazer reaparecer a complexidade dos eventos e suas agitadas inter-relações, seu perfil instável, múltiplo e, ao mesmo tempo, unitário) (CAMBI, 1999, p. 34).

Após visualizarmos o caminho das produções na área da História da Educação Infantil, as discussões histórico-filosóficas a respeito da educação para a criança pequena e sobre as escolhas e projeções pensadas e narradas nesse texto introdutório, é possível abordar o intento central do estudo.

Elaborou-se como objetivo desta tese Aprender, compreender e analisar o movimento que fomentou a apropriação de certas ideias pedagógicas, pelo destaque da ação ou “voz” de determinados sujeitos, como estas se constituíram nos discursos oficiais endereçados ao atendimento a crianças menores de seis anos no Brasil entre 1964 e 1993.

Diante desses esclarecimentos pretende-se alcançar como se tornou possível a defesa de visões³⁸ de infância que, como hipótese principal, ou *tese*, de que estas não condizem com a realidade vivenciada pelas crianças, sendo, portanto, mitologizadas em seus constructos históricos. Assim, diante dos achados documentais e com os instrumentos conceituais selecionados para esse empreendimento analítico, espera-se apreender, compreender e construir os argumentos necessários e provocadores de debate.

Vale mencionar que ao término de cada seção³⁹ foi elaborado um resumo da mesma. Assim, esta pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma:

A primeira seção, Introdução, apresentou alguns elementos e passos fundamentais junto às escolhas dessa pesquisa.

Na segunda seção, intitulada “A abordagem historiográfica: perspectivas, conceitos e o labor interpretativo” são discutidos os passos teórico-metodológicos e como se deu a escolha para proceder o tratamento das fontes, expondo conceitos e sistemáticas significativas. Como desenho de cenário, colocou-se lado a lado o que se tem produzido em termos de investigação historiográfica educativa no Brasil, que serviu de esteio para auxiliar os intentos dessa pesquisa.

A terceira seção, “Educação Pré-Escolar e o empreendimento humano: entre pessoas, influências e lugares na política educativa”, inicia-se pelo traçado das primeiras ações oficiais no âmbito do Ministério da Educação, observando as nuances discursivas e a defesa de ideias pedagógicas e suas adaptações junto a elevação de determinados sujeitos nesses engendramentos, desde 1974 e as novas articulações já no início de 1980.

Na quarta seção, “A agenda política do Ministério da Educação na Nova República e a trajetória das ações pensadas para a educação da criança pequena entre 1985 e 1989”, o advento da Nova República e a conformação do discurso para a educação da primeira infância com o âmbito de influência maior e a notação de palavras mais próximas desse novo contexto demonstrando movimentos das atividades oficiais.

Na quinta seção, “A Campanha Nacional Criança e Constituinte: a grande bandeira mobilizatória”, perfilam-se as ações oficiais, desta vez pela intensificação de ações estratégicas promovidas diante do advento da Constituição Federal e a possibilidades de se colocar a pauta da criança em um ambiente de maior mobilização e visibilidade.

³⁸ Diz-se “visões”, pois a forma de nomear ou defender a concepção de infância veio modificando, e, dentro do entendimento geral, do qual este estudo se afasta, é explicada em parte pela defesa de conquistas históricas. Tal fato será melhor esclarecido ao longo de toda a tese, no encontro com as fontes e sua análise, e retomado na seção conclusiva desta pesquisa

³⁹ Exceto Introdução, Seção 2 (seção teórico-metodológica) e Considerações Finais.

Na sexta seção, “O Programa Municipal de Educação Pré-escolar: no rumo da descentralização, o “novo” cenário para arquitetar uma Política Pública”, apresentam-se os bastidores da implementação desse programa em 1986 e que ocorreu no mesmo período do trabalho em torno da constituinte, revelando, pois, a ação coesa e persistente para se consolidar os objetivos delimitados no interior (e para além) da COEPRE.

Os entendimentos oriundos da pesquisa são expostos na última seção, dentre as Considerações Finais desta tese, ao elaborarmos algumas sistematizações que trouxeram à tona formatos de ação, flexíveis, articulatórios, portanto com potencial para a inventividade. Nesse sentido, a possibilidade de esclarecer determinadas afirmações, ou marcos históricos que se tornaram indubitáveis ao longo do tempo na área da educação infantil.

2 A ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA: PERSPECTIVAS, CONCEITOS E O LABOR INTERPRETATIVO

Nessa seção apresentam-se as bases teórico-metodológicas para análise das fontes selecionadas. Além delas, utilizamo-nos de algumas conceituações primordiais quando necessário, colocando-se, lado a lado, o campo historiográfico brasileiro ao que se tem produzido nesta área em outros países, pensando, em adição, nossos avanços, limites e interseções com a pesquisa em educação infantil.

Dentre as opções teóricas adotadas, seguiu-se a *demythologizing perspective* (perspectiva da desmitologização) conforme elaborado pelo historiador belga Marc Depaepe no encontro com determinadas afirmações retóricas ao longo da história. Nesse percurso, deu-se a possibilidade de empregá-la em aproximação com a abordagem elaborada pelo sociólogo Stephen Ball, chamada de *policy cycle* (ciclo de políticas), compondo o que o autor chama de *tool box* (caixa de ferramentas) conceituais no trâmite interpretativo das trajetórias de políticas públicas.

Sobre o trabalho interpretativo, Depaepe (2005) esclarece que a atividade do historiador possui similitudes com a de Sísifo, árdua e infinda, podendo alcançar relatos da história mais aceitável a partir de discursos e de conceitos. Sob essa perspectiva, é gerada, então, uma exposição de exposições, um discurso sobre discursos e uma história sobre histórias. “Nesse sentido, a prática da História da Educação se constitui em uma lição de humildade” (DEPAEPE, 2005, p. 33, tradução nossa⁴⁰).

Ao discutir sobre política, Ball (2006) também elabora a questão da historicidade, ao pensar o objeto de estudo em sua política educativa; há, também, indicações acerca da abrangência da análise, pois há conforme o autor, humildade de que o seu trabalho é inacabado e imperfeito. Em acordo com Bourdieu e Foucault, o autor esclarece que essa noção da incompletude nos ajuda a evitar zonas de conforto ou teorias acabadas, que na verdade trazem novas ortodoxias para antigas afirmações.

Com efeito, para Depaepe (2005) não cabe ao historiador da educação comprovar certezas; portanto, é incessante a busca por clarear o passado, aproximando, o máximo possível do seu contexto de época (DEPAEPE, 2005).

Dessa assertiva, surge outra questão que importa esclarecer, o presentismo. Mais do que um problema metodológico na reconstituição do passado, há um alerta para a visão limitada do

⁴⁰ No original: “En esse sentido, la práctica de la historia de la educación constituye una lección de humildad”.

pesquisador, pela tendência de buscar no passado a perspectiva do presente. Isso é ainda mais complexo quando diante de um tempo presente, que também está em constante mudança. Torna-se muito mais difícil descobrir o que de fato era dialogado, captar os acontecimentos, os discursos e entender o jogo político (DEPAEPE, 2005). A história de maneira linear, comprobatória e à luz do pensamento atual não combina com o estudo aqui empreendido.

Essa e outras questões não são desconhecidas pelos historiadores da educação brasileira. De forma sucinta, torna-se útil esclarecer essa afirmação com um exemplo, que tomamos a seguir.

No artigo publicado em 2003, Luciano Mendes Faria Filho e Diana Vidal, trazem um panorama da produção acadêmica em História da Educação no Brasil entre os anos de 1980 até início dos anos 2000. Para o intento, articulam os balanços efetuados por pesquisadores da área⁴¹, os quais analisam, em uma espécie de unanimidade na área, os principais espaços de pesquisa e difusão do conhecimento, incluindo a iniciativa pioneira de Mirian Warde ao analisar em 1984 o total de 155 teses e dissertações publicadas entre 1970 e 1984. Sobre esse panorama, Faria Filho e Vidal (2003) esclarecem:

Neste texto, instados pelos vários balanços efetuados ao final dos Congressos ocorridos nos últimos anos, como o I Congresso Brasileiro de História da Educação e os I a IV Luso-brasileiro de História da Educação, ou por encomendas de Grupos de Trabalho, como o GT História da Educação da ANPEd e HISTEDBR (FARIA FILHO; VIDAL, 2003, p. 38).

Demonstram nesse intento a percepção geral sobre o desenvolvimento das seleções temporais, temáticas e difusão das fontes, bem como a necessidade de se colocar no campo da história da Educação, promovendo, nesse movimento, debates teórico-metodológicos próprios do campo. Não passou despercebido pelos autores o que comumente se coloca como avanços e retrocessos, em conformidade com qualquer área de pesquisa.

Para sistematizar a análise de Faria Filho e Vidal (2003), pode-se resumir quatro presenças notadas pelos autores nos referidos balanços.

A primeira se refere às escolhas temporais por meio de “marcos”, muito utilizados em relação à cronologia política, como analisou Warde em 1984. Explicam os pesquisadores que, em princípio, houve uma dispersão dos períodos, considerando os estudos dos anos 1980, para, posteriormente, chegar-se aos anos 1990, explorando para além e antes do século XX (que

⁴¹ Efetuam balanços a partir de: Miriam Warde (1984); Clarice Nunes (1998); Claudia Alves (1998); Cynthia Greive e Joaquim Pintassilgo (2000); Libânia Nacif Xavier (2000); Denice B. Catani e Luciano Mendes Faria Filho (2002).

anteriormente era o predominante nas pesquisas). O que alguns viram como inovação, pelo reconhecimento da complexificação do sistema educativo brasileiro ao longo do século XX, Faria Filho e Vidal (2003) ressaltam que, em 2002, Catani e Faria Filho perceberam como explicativa a presença múltipla entre inovação e tradição. Ou seja, uma diversificação multifacetada nos tempos de pesquisa.

Expõem também a questão do “presentismo”, que conforme Veiga e Pintassilgo, há forte tendência ao privilegiamento do século XX – porém, sem desconsiderar, por motivos evidentes, que as fontes orais requereriam dos autores uma maior proximidade no tempo histórico.

A segunda presença notada por Faria Filho e Vidal (2003) refere-se aos temas frequentes ou emergentes, ressaltando-se a reconhecida necessidade de renovação temática e metodológica. Apesar de sua variação temática ou tentativas da área para se repensar perspectivas (como exemplo, o estudo da circulação de ideias pedagógicas e das culturas escolares), houve, após o período de ebulição (meados de 1990), certa incorporação dessas discussões nos trabalhos, deixando-se de lado a sua promoção individual nas pesquisas⁴².

Os autores mostram, também, fontes ou documentos para análise acadêmica. Ainda que em meio às alegações de novas fontes, havia uma preponderância daquelas ditas tradicionais. Essas observações contribuíram, todavia, na noção de que contemporâneas ou não, as fontes deveriam ser conservadas e disponibilizadas em prol dos estudos futuros, e, para isso, é fundamental o fomento de políticas públicas para a gestão do patrimônio documental.

A quarta e última observação feita por Vidal e Faria Filho (2003) é acerca da influência teórico-metodológica. Para eles, trabalho de Catani e Faria Filho (2002) avança, se comparado aos demais, pois os autores trouxeram ao conhecimento um quadro bibliográfico em que constam Bourdieu, Chartier, Foucault, Le Goff, Certeau, Marx. Assim, alertam para necessidade de ampliação das análises quanto às formas de apropriação desse referencial pelo âmbito de pesquisa. Além dessas influências, já em 1984 Warde escrevia acerca da necessidade de interlocução com outras disciplinas, atualmente alargada para áreas como economia, filosofia, antropologia, sociologia, dentre outras.

Esse quarto tópico leva-nos ao que os autores dos balanços enxergavam como novidade, e que atualmente está em voga – o que, portanto, não é uma sistemática nova – a questão das

⁴² Esforços intelectuais exclusivamente dedicados às perspectivas teórico-metodológicas. Temos atualmente, no Brasil, autores como Jefferson Mainardes, que se dedica a conhecer, divulgar e pesquisar o método do ciclo de políticas de Stephen Ball. Temos, todavia, limitações na área, não constando um “grande” movimento em relação a necessidade de métodos e teorias (conforme defende Depaepe), de utilidade específica da História da Educação.

interlocuções com outros países. Em início dos anos 2000, percebe-se maior intercâmbio com Portugal e França, via congressos, expedições para complementação de pesquisa e de participação desses (co) orientadores externos em debates. Atualmente, esse contato estendeu-se por outros países, incluindo pesquisadores brasileiros, como os casos do *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), e o *Histories of Education Summer School*⁴³.

Como último destaque de Faria Filho e Vidal (2003), os grupos de pesquisa e sua influência na difusão do conhecimento. Ao longo dos anos 1990, tanto o Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), quanto o do HISTEDBR-pertencente à Universidade de Campinas (UNICAMP), foram destacados como espaços difusores de pesquisa, sendo enriquecida a área “com a constituição de inúmeras outras instâncias de aglutinação de pesquisadores e condensação/difusão de perspectivas teórico-metodológicas” (FARIA FILHO; VIDAL, 2003, p. 41). Alguns anos depois, essa mesma acepção não se alterou, conforme Hayashi (2007)⁴⁴.

Em estudo anterior, Nunes (1998) já delineava possibilidades para a construção de uma historiografia educacional por meio do cotejamento na história, distanciando-se da visão positivista do “[...] *continuum* histórico, a partir de seu grau de evolução, ou desvio da sociedade, tomada como ponto de referência ou modelo” (NUNES, 1998, p. 106).

Propuseram a comparação, também, autores da Escola dos Annales como Marc Bloch, que desde 1928 pensava a respeito da confrontação entre as sociedades europeias, e, em seguida Braudel, fortalecendo a ideia com a sua proposição de história total (NUNES, 1998).

A autora reconhecia nossos limites em relação à questão teórica da comparação. Explica que,

[...] comparar é reconhecer o igual e o diferente entre os elementos da comparação, e, dessa forma, compreender cada caso em sua especificidade [...] com o intuito não de nos reconhecermos no outro ou nos diferenciarmos dele, mas sobretudo para entender as próprias singularidades, as influências comuns, as soluções específicas, o que redundaria na superação de três idéias muito caras ao senso comum e ao senso acadêmico: supor a absoluta homogeneidade dos processos latino-americanos; supor a absoluta

⁴³ No ano de 2016 o ISCHE, ligado ao periódico na área da História da Educação, a *Paedagogica Historica*, contou com a sua 38ª edição, na *Loyola University* em Chicago, Estados Unidos. Já o *Summer School*, promovido em parceria com os organizadores do ISCHE, é vinculado à *European Education Research Association (EERA)*, em 2016 contou com a sua 7ª edição na *University of Gronigen*, Holanda.

⁴⁴ Carlos Roberto Massao Hayashi defendeu a sua tese de doutorado pela Universidade Federal de São Carlos, sob orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior, em 2007. Em “O campo da História da Educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa” o pesquisador realizou um levantamento, chamado Estado do Conhecimento da área, valendo-se do método bibliométrico.

originalidade dos processos nacionais; priorizar as fronteiras políticas nacionais nas nossas análises (NUNES, 1998, p. 107).

Essas acepções acerca do labor do historiador da educação evidenciam fatos já conhecidos pelos pesquisadores brasileiros, mas também indicam os limites de nossa produção. Essa inquietação em muito se aproxima com a presente pesquisa, pois não se entende, aqui, que os conhecimentos vindos de fora são unilaterais ou pacíficos, ou ainda que são (ou deveriam) ser apropriados em sua essência primeira (nesse último caso, tornar-se-ia difícil categorizar a originalidade por si própria).

Considera-se a questão geracional das ideias a partir dos processos singulares e culturais, considerando a sua interdependência aos aspectos estruturantes. Houve e ainda existe no âmbito das pesquisas historiográficas uma tendência em anunciar propostas inovadoras, quando muitas delas estão imbuídas em um processo de (re) visitar leituras, releituras e discursos e, nesse movimento, as possibilidades que se abrem no que chamamos de nossa contemporaneidade.

De forma bastante sucinta⁴⁵, pode-se destacar alguns esforços citados por Nunes (1998). O primeiro refere-se à análise da trajetória acadêmica por meio da biografia dos educadores. Nos anos 1990, a área propõe o afastamento da análise linear, de cunho evolutivo, mas, conforme já observamos, esse distanciar se deu em meio às múltiplas pesquisas. Nesse intento, foi possível perceber, no texto de Nunes, as intenções dos autores/educadores, como no exemplo em que o “maestro” Lourenço Filho viajou pelo sertão nordestino brasileiro a fim de conhecer a realidade antes de propor reformas e passar a “destruir” o considerado velho por discursos bem articulados e convergentes⁴⁶. Outrossim, há o teor criativo que contempla a flexibilidade do discurso e acresce como esforço notável a identificação das redes de influência, os discursos vencedores e os silenciados, ou seja, Nunes (1998) importou-se em conhecer os motivos pelos quais certos conhecimentos e ideias foram apropriados e outros não. Percebe,

⁴⁵ Em texto de 1998, com título “Historiografia comparada da Escola Nova: algumas questões”, Clarice Nunes propõe o desafio de elencar possibilidades e limites da construção de uma historiografia educacional comparada. Para exemplificar essa possibilidade, mostra como possível caminho a problematização de biografia de educadores, detendo-se na análise da biografia de Lourenço Filho. Algumas colocações da autora serão retomadas ao longo das análises, pois trazem aspectos reveladores das fontes analisadas. Para além dessas colocações e compreensão mais aprofundada, indica-se a leitura do referido texto.

⁴⁶ A partir de Nunes (1998), compreendeu-se que Lourenço Filho já sabia quais seus propósitos antes mesmo de realizar suas viagens. Em uma aproximação com a psicologia educativa, os testes aplicados (no caso dele o ABC) seriam “comprobatórios” do padrão menos habilidoso das crianças do interior e das crianças mais pobres, sobretudo, as suas intenções comparativas tinham um ponto de referência: o Homem da cidade, com mais recursos e desenvolvimento cognitivo, para se apropriar dos padrões da ciência, para ser o “pensante”, o administrador da nação republicana.

sobretudo, que não é novidade a questão de olhar para os prosseguimentos, as resistências e os paradoxos, mapeando assim os grupos em destaque.

Por isso, é importante considerar também o movimento que possibilita a construção do discurso teórico promovido como inovador, as reformas políticas propostas para possibilitar as mudanças que se referem ao local de atuação educativa.

Para adentrar essas questões, ajudam-nos as análises acerca da ação pedagógica persistente e o seu convívio com a teoria frequentemente flexível, a oficializada. Os conhecimentos selecionados para compor essa teoria, são, em grande medida, frutos de um processo multifacetado. Por isso, é preciso ter cautela quando falar em tradição ou em inovação (velho e novo) no que se refere às ideias pedagógicas. Assim, os conceitos de Gramática da Educacionalização e Paradoxo Educativo são úteis, porque permitem apreender esse movimento incongruente.

O primeiro desses termos foi cunhado a partir da junção do conceito de Gramática da Escolarização, o qual, esclarece Depaepe (2005, p. 82) fora introduzido por Larry Cuban em 1993, referente “às normas adquiridas ao longo da história, relativamente resistentes a renovação, às que correspondem à prática educativa”. Cuban tomou somente o aspecto didático da ação pedagógica. Afirma Depaepe, que somado ao conceito de Pedagogização que se desenvolveu na Alemanha (*Pädagogisierung*), optou por chamar essa gramática pedagógica da ação educativa de Gramática da Educacionalização, por considerar que existe um processo de educacionalização da sociedade, no intento de ver na escola a possibilidade de contribuir em processos de desenvolvimentos esperados para determinada sociedade.

Em referência ao segundo conceito, o Paradoxo Educativo, tem-se a constatação de Foucault: a escolarização como “encarceramento em grande escala” que toca o paradigma da normalização e do controle. Depaepe soma a tal entendimento o conceito de Gramática da Escola estadunidense, incorporando a noção de “estruturas resistentes” de Michel de Certeau, para, enfim, propor uma guinada no olhar o autor, vale-se também de Gramsci, em que a tentativa de homogeneização dos indivíduos, essa massificação das escolas, permitiu também o acontecimento de mudanças (DEPAEPE, 2005).

Para elucidar essas questões, há um aporte no século XIX e XX, nos quais a educação fora convocada para resolver vários problemas, e fazer parte da legitimação dos processos de modernização, vinculando a imagem do professor ao sacerdócio. Exemplifica-se com o estabelecimento de salas em função da idade, o qual escondia um espírito pedagógico, “do olhar do pastor, da aprovação ou desaprovação do professor, sumo sacerdote da educação, que, mediante a recompensa ou ao castigo, sancionava ‘profissionalmente’, o conteúdo ético do

comportamento do aluno” (DEPAEPE, 2005, p. 82). Apesar dos vários discursos renovadores que se sucederam, permanece até hoje a referida composição na ação educativa, uma persistente prática de controle.

Quando se fala em renovação na escola, percebe-se a sistemática presente ao trazer “teorias internacionais”, “teorias avançadas” ou “modernas”. Então, como se pode analisar a chegada de determinados conhecimentos ao Brasil? Promovem essas uma transformação das condições do cotidiano escolar e profissionalização dos professores, ou ainda, o autogoverno das crianças?

Ao nos determos no primeiro questionamento, percebe-se constante promoção e críticas acerca da inovação pedagógica sendo um expoente, a Escola Nova, que sob o olhar retrospectivo, permite-nos apreender a relação entre teoria e prática. Rememorando o período selecionado para esse estudo (1964-1993) houve, a partir da década de 1970, uma certa difusão de ideias relacionadas às mudanças, retomando-se a questão da autonomia da criança, especialmente às menores de 6 anos, em outro contexto histórico (diferente daquelas condições proporcionadas e requeridas durante a difusão da escola nova).

A complexidade que permeia a teorização, especialmente em relação à educação infantil, as motivações e a origem dos conhecimentos selecionados pelos elaboradores das leis e diretrizes oficiais e da pesquisa acadêmica não podem ser desconsideradas. Entretanto, a promoção dessa movimentação de ideias se deu, principalmente, no intercâmbio entre os congressos e encontros (acadêmicos ou promovidos por órgãos oficiais e órgãos internacionais), no contato dos autores e dos elaboradores de políticas com teorias elaboradas fora do Brasil, em conjunto com órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), viagens para prolongamentos de estudos ou Congressos internacionais entre acadêmicos e/ou entre representantes do governo. Havendo, também, clara manifestação, como se verá adiante, em se mobilizar os meios de comunicação para se tocar nos “ânimos” das pessoas, o que contemplou, dentre outros, os contextos político, acadêmico e de boa parcela da sociedade brasileira.

Nesse sentido, sem perder de vista como os conhecimentos viajam e são incorporados no Brasil, auxilia-nos compreender a amplitude dessa movimentação. Isso porque não se dá pela simples transferência de conhecimentos. Os conceitos *Travelling Knowledge* e *Indigenous Foreigner* de Popkewitz são cruciais nesse contato e compreensão do que é heterogêneo. Além

dos escritos já mencionados, baseamo-nos no recente artigo publicado por Arce Hai, Simon e Depaepe (2015)⁴⁷.

Os autores explicam que a produção, difusão e recepção de conhecimentos são situados no espaço e no tempo, pois o conhecimento migrante remodela-se, ou seja, traduz-se e transforma-se do local em que nasce num processo de adaptação em acordo com as necessidades macro e micro dos âmbitos político, social, cultural e histórico, para os locais de chegada, sendo, portanto, associados à atitude de tradução.

Nesse processo, o conhecimento pode se segmentar, trazendo à baila resultados acidentais. Com o apoio das ideias de David Livingstone⁴⁸, os autores afirmam que os lugares nos quais o conhecimento é produzido estão envolvidos com ele; teorias e conhecimentos devem repercutir o seu lugar original para ser um *indigenous foreigner*⁴⁹, pois, sem isso, não terão significado social e cultural que atraia seguidores.

Assim, para o conhecimento viajar, são requeridos: 1) constante atenção para preencher o espaço entre presença e ausência, aqui e lá; 2) tempo e espaço, que parecem congelar durante esse movimento, com regulação e negociação para garantir veracidade e estabilidade no novo ambiente. Nesse sentido, as necessidades e os contextos de recepção, também se tornam incluídos ao foco da pesquisa (ARCE HAI, SIMON e DEPAEPE, 2015).

Assim, entendemos que a recepção do conhecimento não ocorre em um processo passivo: existe intenção e seletividade em relação ao destino dessa viagem, uma vez que os autores primários, ainda que intencionem divulgar suas elaborações teóricas, precisam de agentes interessados em sua divulgação no lugar de chegada.

O conceito *Traveling Libraries* envolve-se com um conjunto de conhecimentos usualmente “viajantes” (coleções, publicações associadas) selecionado intencionalmente para tradução ou divulgação no país de chegada, soma-se ao *Indigenous Foreigner* (estrangeiro nativo), auxiliando-nos a compreender como as ideias e os discursos tomam vida material e, vindas de outros países, são inseridas em novos contextos, reposicionando-as e, atendendo a certos objetivos, criam uma sensação de pertencimento, como se fossem naturais à população receptora.

⁴⁷ “*Translating Ovide Decroly’s ideas to Brazilian teachers*”, disponível em volume da Paedagogica Historica (2015).

⁴⁸ Livingstone (2003), “*Putting Science in its Place: Geographies of Scientific Knowledge*”.

⁴⁹ Uma espécie de estrangeiro habilmente trazido ao país de chegada do conhecimento, para ser aceito como nativo. Os conceitos *indigenous Foreigner* e *travelling libraries* foram definidos, segundo Arce Hai, Simon e Depaepe (2015) por Thomas Popkewitz (2005), conforme exposto em “*Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and Traveling of Pragmatism in Education – An Introduction*”.

Se no período da difusão da educação nova no Brasil, o processo de tradução cultural se fez, basicamente, por “maestros”⁵⁰ partícipes da seleção dos conhecimentos e sua tradução, percebe-se o início das tentativas de rompimento com essas ideias a partir de 1964, ou seja, a apropriação e difusão. Nesse momento, traduzirão os conhecimentos pedagógicos (conceitos, ideias) vindos de outros países os autores acadêmicos (especialistas) e os indivíduos ligados aos órgãos governamentais, por meio de necessidades múltiplas, inclusive na relação com instituições internacionais. Não muda, porém, a forma como determinados conhecimentos viajam, ou seja, conforme acima explicitado, como estes têm a possibilidade de sair de seu lugar de origem e serem apropriados, mediante aceitação no país de chegada.

Por isso, a tradução cultural é capaz de transferir ideias em ferramentas político-pedagógicas, ligando velho e novo, ou seja, conectando, pela tradução ou interpretação de livros ou teorias, o que se entendia como “antigas” práticas nas instituições escolares, ao considerado “novo” para a educação brasileira (ARCE HAI, SIMON e DAPAEPE, 2015). Essa ligação entre velho e novo também é indicada por Ball, com acréscimo de atenção ao se conectar “novo” e “pós”, conferindo visibilidade a certos efeitos da novidade.

A atitude transnacional está incorporada ao esforço analítico que se vem construindo, o que inclui pensar as diversas apropriações nas quais circulam o processo criativo, aliando-se o contexto a essa tendência do contínuo. Extremamente útil para os nossos estudos, teorias como a privação cultural encontraram em sua viagem transnacional, a mescla perfeita com várias teorias, incorporadas em uma espécie de “guarda-chuvas”⁵¹, que sob o selo da Educação Compensatória, permitiria, refazer os arranjos na proposta oficialmente declarada para as crianças pequenas no Brasil, durante a década de 1970.

Se pensarmos em termos de análise, o trabalho do pesquisador se complexifica, e foge de reduções polarizadas. As diversas ligações entre um contexto maior e um menor são necessárias. Na historiografia brasileira, podemos citar Diana Vidal como um dos autores que se aproximou desse exercício investigativo. É exemplar o seu artigo publicado em 2013, cujo título “80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate”, explora as condições históricas de emergência do documento referido no título, observando os “significados múltiplos e distintas apropriações produzidas no entrelaçamento de três vertentes:

⁵⁰ Como o professor era chamado no período. Muitos desses “maestros” eram ligados aos Institutos de Educação, que foram, por algum tempo, principais âmbitos formadores de professores. No caso da educação infantil, por volta das primeiras décadas dos anos 1900 até próximo a 1964, são considerados pela literatura especializada como importantes difusores das ideias da Educação Nova no Brasil Lourenço Filho e Heloisa Marinho.

⁵¹ Entende-se que permite a flexibilização necessária e capaz de abrigar concepções variadas, além do espaço necessário para a atuação inventiva.

a pedagógica, a ideológica e a política” (VIDAL, 2013, p. 577). A autora tem como projeto de pesquisa atual (2015), “Educação Transnacional: (des) conexões Brasil e a *New Education Fellowship* (1920-1948) ”, em consonância com Marcel Detienne (2005), utilizando-se da nomenclatura a “comparação do incomparável”.

É inviável, pois, o estudo histórico em moldes lineares, pois a exemplo do movimento de apropriação da teoria Piagetiana no Brasil, na Argentina, ou nos Estados Unidos, não se pode simplesmente contrapor versões com o original, perseguindo a sua maior proximidade ou não com o pensamento primário do autor. Apesar da área ter avançado nesse aspecto, em relação à produção brasileira, temos entre nós, especialmente aqueles que defendem a ortodoxia de suas escolhas. Essa é uma crítica que não intenciona desmerecer as contribuições reveladas nessas pesquisas, mas entende que é preciso interagir analiticamente os contextos relacionando condicionamentos macro e micro nas pesquisas.

Tais e tantas bases teóricas aqui expostas permitiram, portanto, nossa delimitação em investigar as ações de indivíduos e de grupos a partir da seleção e do exame das fontes. Ressalta-se, também, que de acordo com autores como Taylor et al (1997) e Stephen Ball (2006), demanda-se o foco no movimento, na questão do que está nos diversos contextos), pois há a ênfase em “dissecar” o movimento das políticas na prática.

Chega-se a um ponto nodoso, o das polarizações no campo de pesquisa. Muito discutida no da Educação e da História da Educação e das políticas educativas, a relação teórico-prática ou tem sido evitada, ou tem sido analisada de forma unilateral, mesmo quando a intenção é mostrar a dialeticidade. Ball (2006) afirma ser simplista sugerir existência de relação uniforme e direta entre contextos político, social e acadêmico. Igualmente, a análise que busca desconectar as pesquisas das agendas políticas torna-se superficial.

A polarização entre pesquisas está fortemente aliada às conceituações que o pesquisador intenciona adotar. Se a proposta é, mediante análise historiográfica, analisar âmbitos sociais em composição, como a política e a educação, “a complexidade e o escopo da análise política, desde o interesse com os trabalhos do Estado até a preocupação com os contextos da prática e os resultados distributivos da política” (BALL, 2006, p. 43, tradução nossa⁵²), é preciso pois, balancear um projeto “teórico moderno, de parcimônia abstrata com algo mais pós-moderno⁵³

⁵² No original: “*the complexity and scope of policy analysis, from an interest in the workings of the state to a concern with contexts of practice and the distributional outcomes of policy*”.

⁵³ Pensando na área das ciências humanas e sociais, a questão das ortodoxias teóricas tem forte presença no Brasil. Tendo um exemplo da Educação Infantil, vemos polarizações como a questão de se falar certas palavras “proibidas”, significando retrocesso de conquistas históricas em relação à infância, como transmissão de conhecimento e ensino. Por outro, a defesa desses termos e forte ênfase nas determinações estruturais, afastando-

de complexidade localizada” (BALL, 2006, p. 43, tradução nossa⁵⁴). Ball afirma também que a polarização entre macro e micro em pesquisas e os impasses que essa dicotomia coloca em evidência proporcionaram intensos debates desde o final dos anos 1980, quando se discutia especialmente as concepções e objetivos de uma sociologia política. O autor sugere, assim, o tratamento das fontes considerando a interligação analítica da estrutura e da política em educação com um nível mais restrito ou micro, especialmente àqueles inerentes às experiências e às percepções das pessoas.

Quando Ozga critica, em 1990, as abordagens que salientam confusões, negociações, criatividades e inventividade, Ball discorda da autora. Apesar de desafiadoras, relacionar todas essas questões complexas, como por exemplo as inventividades do macro e do micro, olhar “para as interações firmadas no caos”, os efeitos dessas atividades, e, nesse movimento, envolve o repensar a dicotomia entre estrutura e agência (BALL, 2006).

É possível perceber, então, uma linha tênue entre “razão e empiria”, “escola e vida”, “ideias ou visões e sua corporificação na realidade”, “teoria e prática”. Preocupações e antagonismos não superados no conjunto humano, como a concretização daquilo que se tem estudado e teorizado, para se alcançar o terreno de atuação prática. Somos empurrados para a “razão”, a “totalidade”, a “cultura sócio histórica (global)” ou de outro polo o “cotidiano”, a “subjetividade”, a “comunidade local”. Quando esses complexos interagem de forma dialética, há que no mínimo se ter consciência do quão limitada é a nossa pesquisa. Conseguimos articular macro e micro, mas não todas as suas possibilidades. Concorde-se com isso, então, modestamente, precisamos reconhecer que revisitamos cenários, histórias, textos, em *flashes* do passado.

Entende-se que é necessário repensar certos termos sacralizados entre nós, porque o terreno das pesquisas perde muito em seus constructos, mas, é sabido que disputas por “voz” em nosso campo também contribuem para essas continuidades.

Após feitas essas primeiras considerações é necessário adentrar o movimento analítico selecionado para o tratamento das fontes. Conforme exposto, além da perspectiva da desmitologização, adota-se a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, com a compreensão do conteúdo e dos engenhos inerentes aos elaboradores de políticas públicas,

se das análises consideradas “pós-modernas”, banindo, também, certos termos como “desconstrução”, “cultura escolar”, “hibridismo”, por exemplo.

⁵⁴ No original: “[...] *the modernist theoretical project of abstract parsimony against a somewhat more post-modernist one of localized complexity*”.

revelando, pois, ações programadas e articuladas entre diversos espaços em disputa e, especialmente, diante dos resultados de suas implementações estratégicas.

A formulação inicial do “ciclo de políticas” foi sistematizada por Bowe e Ball em 1992, ao caracterizarem o processo político na apresentação de currículos, reformas ou programas pelos órgãos oficiais, introduzindo a noção de ciclo contínuo. No entanto, a análise é ampliada quando percebem a necessidade de escapar à rigidez interpretativa, ao notarem a existência de várias intenções e disputas que influenciam o processo político (MAINARDES; STREMELE, 2015)⁵⁵.

Os estudos de Stephen Ball, portanto, seguem nessa direção. De acordo com Mainardes e Marcondes (2009), as pesquisas do autor possuem em geral, uma perspectiva desconstrucionista, sendo o trabalho analítico costumeiramente crítico e articulado ao contexto macrossocial. Sua abordagem busca investigar “os processos pelos quais as políticas educacionais são formadas, implementadas e experimentadas” sendo “fundamentada teoricamente em uma concepção pluralista, caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p, 303-304).

Ball sublinha um sentido geral de política a partir de Kogan (1977) do qual decorrem suas considerações, posto que “Política é claramente uma questão de alocação autoritativa de valores; políticas são ‘declarações operacionais de valores’; ‘declarações de intenção prescritiva’ ” (BALL⁵⁶, 2012, p. 3, tradução nossa⁵⁷).

Rizvi e Lingard (2010) concordam que tal questão é central para a política e asseveram que esta é uma antiga definição, de 1953, feita por David Easton (1953, p. 129-130 *apud* RIZVI; LINGARD, 2010, p. 4, tradução nossa⁵⁸):

A essência de política deita-se no fato de que através dela, certas coisas são negadas a algumas pessoas e acessíveis a outras. Uma política, em outras

⁵⁵ Informação coletada no grupo de pesquisa liderado por Jefferson Mainardes (GPPEPE), na Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Disponível em <<http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/downloads.php>>, Acesso em julho de 2016.

⁵⁶ O livro “*Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*” foi originalmente publicado em 1990. Em 2012, tem-se a 33ª edição.

⁵⁷ No original: “*Policy is clearly a matter of the ‘authoritative allocation of values’; policies are the operational statements of values, ‘statements of prescriptive intent’*”.

⁵⁸ No original: “*The essence of policy lies in the fact that through it certain things are denied to some people and made accessible to others. A policy in other words, whether for a Society, for a narrow association, for any other group, consists of a web of decisions that allocates values*”.

palavras, seja para a sociedade, para uma associação menor, ou para qualquer outro grupo, consiste em uma rede de decisões que distribui valores.

Tendo esse pressuposto em mente, Rizvi e Lingard (2010) esclarecem que ao longo dos anos, o vasto número de definições indica que é alta a sua contestação. Desde as mais simples teorizações que são as escolhas que o governo faz ou não, tem-se forte ênfase à ação pública, do que é privilegiado e desenvolvido pelos governos, passando pelo terreno de disputas em que se polarizam nas pesquisas as questões de macro e microanálises⁵⁹.

De acordo com os autores, a mais simples de todas as definições pode ser observada em Dye (1992), que conceitua a política como concernente a qualquer atividade oficial, intencionada ou não a sua colocação na pauta dos governos. São dois pormenores que precisam ser esclarecidos. Primeiro, Dye ocupou-se de compreender a política pública, ou seja, a governamental, sabendo que outras instituições, como as intergovernamentais também fazem política. O segundo pormenor diz respeito à decisão de não seguir adiante com determinada intenção (ou mesmo a sua inexistência) e deve se considerar igualmente uma expressão política tanto quanto aquela selecionada para a agenda política (RIZVI e LINGARD, 2010).

Essas notações sobre as políticas públicas são aparatos na construção da análise de como decisões são tomadas em meio às diversas atividades implementadas para fazer valer a sua estratégia de escolha. São, segundo os autores, manifestações significativas de política e de poder.

Conforme Ball (2012, p. 03, tradução nossa⁶⁰) nessa alocação de valores, em Prunty (1985) há a afirmação de ser a política a condutora de nossa atenção “para a centralidade do poder e do controle no conceito de política”. Além disso, a política projeta imagens de uma sociedade ideal, não permitindo que se divorcie nas análises de políticas públicas os interesses dos conflitos, da dominação ou da justiça em jogo diante das intermitências, acordos e esquecimentos convenientes, nesse último caso, muitas vezes são de importância primordial (BALL, 2012).

Dentre o sortimento de definições de política sugeridas por pesquisadores, Rizvi e Lingard (2010) esclarecem que há décadas, precisamente em 1984, Hogwood e Gunn sugeriram

⁵⁹ Temos como exemplo na área de estudos em política educativa, especialmente no enfoque sociológico, a polêmica gerada a partir das análises de Jenny Ozga, a qual discordava da tendência de se analisar nas pesquisas somente os detalhes e a variedade de informações a partir dos micro contextos, especialmente as escolas. Ozga defende para esse período (início anos 1990) o enfoque macro contextual pelo centramento das ações do Estado, especialmente as “*high above*” (vindas de cima) (POWER, 2006). Essa questão será retomada mais adiante nessa seção, com a articulação do macro e micro contexto nas análises em política pública, especialmente a educativa.

⁶⁰ No original: “*to the centrality of power and control in the concept of policy*”.

vários significados para o conceito. Argumentaram que pode descrever uma “etiqueta para o campo da atividade” (como política da educação ou da saúde); uma “expressão de propósito geral” ou “específico”; “decisões do governo” (como autorização formal, programa, produto ou resultado). Explicam também que Wedel e colaboradores de pesquisa ofereceram descrição similar em 2005, a respeito do significado de política, sugerindo que se refere “ao campo da atividade (por exemplo, política educativa), um propósito específico, legislação governamental, programa geral ou ‘desejável estado de coisas’ e aquilo que governos realizam (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 4, grifos do original, tradução nossa⁶¹).

Política pública, então, “se refere às ações e posições tomadas pelo Estado, a qual consiste em um conjunto de instituições que dividem as características essenciais de autoridade e coletividade” (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 4, tradução nossa⁶²). Alertam os autores que decisões individuais não se constituem em política, pois esta expressa padrões e propósitos realizados por agentes políticos em lugares de autoridade. Por isso são também normativas, mas se referem a questões desde as suas possibilidades até o espaço em que a autoridade pode ser exercida. Por isso, as políticas são frequentemente declaradas em textos ou em documentos escritos, vistas, contudo, como um processo que partiu de um “problema” que importou frequentar a agenda política (RIZVI e LINGARD, 2010).

Assim, Rizvi e Lingard (2010, p. 5, tradução nossa⁶³) questionam que além da conceituação de política é necessário reconhecer “o que as pessoas fazem em nome da política?”. Nesse sentido, mostram que pela política, governos desejam ou imaginam mudança, esboçam visões gerais, buscam conduzir ações e conhecimentos, oferecendo narrativas muito mais simplificadas do que a realidade prática, o que deliberadamente deixa espaço para ‘interpretações’. Por isso, as políticas educativas vão muito além do texto escrito, como antes declarado, elas acontecem em meio ao caos societário.

Levando essa reflexão adiante, a ideia de um ciclo de políticas, segundo Paulilo (2010, p. 489), resulta da diligência analítica de Stephen Ball e colaboradores “sobre a trajetória dos programas de reorganização escolar, desde a formulação até a implementação”, em que cronologias ou linearidades inexistem. Rizvi e Lingard estão de acordo com a assertiva, incluindo que é possível, então,

⁶¹ No original: “to a field of activity (e.g. education policy), a specific proposal, governmental legislation, a general program or ‘desired state of affairs’, and what governments achieve”.

⁶² No original: “refers to the actions and positions taken by the state, which consists of a range of institutions that share the essential characteristics of authority and collectivity”.

⁶³ No original: “What people do in the name of policy?”

[...] conceitualizar o processo político em termos do que vem sendo chamado ciclo de políticas [...]. Essa visão rejeita uma só forma ou descrição linear de relações entre a definição de agendas políticas, produção do texto político e a sua implementação na prática (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 6, tradução nossa⁶⁴).

É assim que podemos entender que para “o modelo analítico proposto por Ball, as noções de influência, produção de texto, prática, resultado e estratégia são centrais” (PAULILO, 2010, p. 489) para captar o conjunto de relações interativas e o espaço de contestação.

Traço relevante, também, é a noção de influência e de contexto, pois conforme já pudemos discorrer, essas não são noções engessadas, sendo relevante para Ball justamente o trânsito entre essas instâncias (influência e contexto), entre os níveis de poder e os limites impostos pela multiplicidade, muito distantes de um pensamento retilíneo ou mesmo passivo ou pacífico. Essas variações podem ser notadas quando o pesquisador busca compreender a importância de se localizar a mobilidade e a conectividade.

Essas últimas percepções em destaque (o mover e a conexão nesse processo de política) são termos atualmente utilizados por Ball, úteis para compreender e desconstruir a ideia de que se intencionou alguma mudança estrutural (ou de práticas anteriormente utilizadas⁶⁵), no momento que se torna possível notabilizar as pretensas metamorfoses das trajetórias de políticas.

Ball (2006) sustenta que a conceituação de política é um dos problemas usuais que podem afetar a interpretação do pesquisador, e como ele mesmo tem as suas próprias incertezas não se coloca à parte desses riscos. Essa complexidade reflete para além da aparência textual. Pressões ou influências sobre as práticas institucionais não vêm somente de cima, pois, sua conexão com os resultados (ou efeitos) variam entre os contextos. Por conta disso, surgem obstáculos à análise, o que levou o autor a pensar duas políticas: a “Política como Texto” e a “Política como Discurso”. É preciso esclarecer que essas não estão separadas, mas perfazem relação implícita e complementar. A política é, pois, pensada, falada e escrita, sendo também processos e resultados.

A política como texto diz respeito ao controle dos significados por parte dos leitores e, sabendo que não há garantias disso, os sujeitos que escrevem os textos tentam se ajustar às

⁶⁴ No original: “*Conceptualize policy process in terms of what has been called the policy cycle [...]. This view rejects a one-way, linear account of relationships between the setting of policy agendas, the production of the policy text and its implementation into practice*”.

⁶⁵ Atitude visível no âmbito da História do Atendimento oficial proposto à primeira infância. A partir desta seção exploraremos e conheceremos essas questões que indicam a melhor continuidade possível de ações pré-estabelecidas, mesmo diante das pretensas modificações no discurso ou, inclusive das próprias ações ou iniciativas na prática, como por exemplo, a questão do atendimento comunitário.

possibilidades do momento à sua disposição. Os pesquisadores precisam, então, reconhecer esses esforços por parte dos elaboradores de políticas, atentando para a trajetória, que contempla os seus efeitos (BALL, 2006).

Daí as possibilidades de analisar as (re) apresentações e (re) representações. Isso porque a partir da influência literária, para Ball, pode-se enxergar a política como

[...] representações codificadas de várias formas (via lutas, compromissos e interpretações e reinterpretções públicas oficiais) e decodificadas de formas complexas (via interpretações e significados de atores em relação à sua história, experiência, habilidades, recursos e contextos). Política é ambos, contestada e em modificação, sempre na posição do ‘se tornar’, do ‘era’, do ‘nunca foi’, ‘não completamente’ (BALL, 2006, p. 44, grifos do original, tradução nossa⁶⁶).

Codd (1988) complementa que em qualquer texto há uma multiplicidade de leitores, portanto, multiplicidade de leituras e representações, não sendo possível aos autores o controle dos significados textuais, embora seja revelado o engenho diante da diligência em afirmar o domínio de interpretações pela previsibilidade à sua disposição (BALL, 2006).

Portanto, não há como os textos serem claros, fechados ou completos. Eles podem ser descritos como

[...] o produto de compromissos em vários estágios (nos pontos de influência inicial, nas micropolíticas de formulação legislativa, no processo parlamentar, e na articulação de políticas e micropolíticas dos grupos de interesse). Eles são tipicamente produtos canibalizados (porém circunscritos) de múltiplas influências e agendas (BALL, 2006, p. 44-45, tradução nossa⁶⁷).

Seguindo esse raciocínio, o empreendimento humano persegue, dentro do processo de formulação política, negociações, improvisos⁶⁸ e inventividade⁶⁹. Ball (2006) explica que tal

⁶⁶ No original: “representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and reinterpretations) and decoded in complex ways (via actor’s interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context). A policy is both contested and changing, always in a state of ‘becoming’, of ‘was’ and ‘never was’ and ‘not quite’”.

⁶⁷ No original: “[...] the product of compromises at various stages (at points of initial influence, in the politics and micropolitics of legislative formulation, in the parliamentary process and in the politics and micropolitics of interest group articulation). They are typically the cannibalized products of multiple (but circumscribed) influences and agendas”.

⁶⁸ Os improvisos (ou soluções temporárias) são identificados por Ball como uso de *Ad hoc* ou *Ad hoc*.

⁶⁹ No caso das inovações (invenções/inventividades), a palavra utilizada por Ball é *Serendipity* (serendipidade). No prólogo de seu livro “Um defeito da Cor”, Ana Maria Gonçalves (2006) explica que a palavra “*Serendipity*” tem origem inglesa, cunhada por Horace Walpole em 1754, inspirada no conto persa infantil “Os três príncipes de Serendip”, em que os príncipes iam fazendo descobertas pelo caminho, durante sua viagem. Para Walpole é preciso ao menos um pouco de conhecimento sobre o que ‘descobrimos’ para que o feliz momento de serendipidade não

fato pode soar confuso, mas, na verdade, significados, representações e intérpretes-chave podem variar, uma vez que as agendas têm tempo próprio dentro das intenções e propósitos do Estado, à medida que problemas, atores, interesses e representações também se modificam entre os espaços e ao longo do tempo.

Ademais, Ball sugere, a partir de Razvi e Kemmis (1987), que em todas as etapas do processo político há um confronto entre interpretações e interpretações de interpretações. São tentativas consecutivas de representação de políticas, pelos seus rastros e construções ao longo do tempo, que permitem a seleção dos significados.

Nesse sentido, texto físico não surge do nada, de qualquer lugar e “não chega de repente, mas tem uma história interpretativa e representacional e também não entra em um vácuo social ou institucional. O texto, seus leitores e o contexto de resposta, todos têm histórias” (BALL, 2006, p. 44, tradução nossa⁷⁰).

A política oficial estabelece lugar e tempo de disputa (as regras do jogo), e Ball justifica a relevância dada à noção de política como discurso, ao qual se refere “ao que pode ser dito e pensado, quem pode falar, quando e com qual autoridade” (BALL, 2006, p. 48, tradução nossa⁷¹). Assim, Ball (2006) mostra-nos que os leitores dos textos, suas compreensões e suas representações da política estabelecem limites, sendo necessário aos elaboradores de política atenção aos “efeitos”, que podem ter boa dose de previsibilidade. Por isso, há improvisos e inovações, não certezas.

Nesse contexto, a noção de política enquanto discurso elaborada por Ball nos permite enxergar a profusão de agências sociais e intenções em que atores estão “construindo significados, se tornando influentes, disputando, construindo respostas, lidando com contradições e experimentando representações de política” (BALL, 2006, p. 48, tradução nossa⁷²).

As ações do Estado são produto do discurso, ou seja, o resultado da política é essencialmente discursivo e por essa razão é impraticável proceder análises de política como se

passa por nós, sem que sequer o notemos. De acordo com o dicionário Houaiss, tem como significado geral a descoberta de coisas ao acaso. Em complemento, no dicionário Oxford, a palavra Inovação/Invenção é utilizada como exemplo de serendipidade, por indivíduos capazes de ver pontos onde outros viam buracos, portanto, uma capacidade que acontece na ausência de qualquer projeto óbvio.

⁷⁰No original: “*does not arrive ‘out of the blue’, it has an interpretational and representational history, neither does it enter a social or institutional vacuum. The text and its readers and the context of response all have histories*”.

⁷¹No original: “*what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority*”.

⁷²No original: “*making meaning, being influential, contesting, constructing responses, dealing with contradictions, attempting representations of policy*”.

desagregada de outros locais nos quais os discursos encontram diferentes histórias em choque ou confronto (BALL, 2006).

Essa é uma afirmação importante para nosso estudo, pois diante de certas impropriedades no processo político, há ajustes secundários que Estado necessita recorrer e, muitos desses podem descortinados, e não mais vistos como mudanças. Sem ter essa noção em tela pode-se resultar, segundo Ball (2006), em um “otimismo ingênuo”, obscurecendo as lutas reais e constantes em seu âmbito preexistente. Alerta-nos o autor, em adição, que a construção (o esforço, a ação), ao nível discursivo-intelectual das “políticas da verdade”, das “mudanças” estão muito próximas ao desejo daqueles que almejam esses lugares de poder.

Para a política, como alocação autoritativa de valores, somente algumas vozes serão ouvidas, então a “política como discurso pode ter o efeito de redistribuir voz” (BALL, 2006, p. 49, tradução nossa⁷³), ou seja, aquelas que o discurso viabiliza, serão significativas e autorizadas. Nas complexas sociedades modernas, são muitos os discursos, incoerentes e contraditórios, por isso mesmo até os “conhecimentos subjugados”⁷⁴, não podem ser totalmente excluídos das arenas de implementação das políticas” (BALL, 2006, p. 49, tradução nossa⁷⁵).

O autor não desconsidera a existência de um ‘discurso dominante’; pois Ball afirma a partir de Foucault (1981) “o complexo e instável processo em que o discurso pode ser tanto um instrumento quanto um efeito do poder, mas também pode ser uma dificuldade, um obstáculo, um ponto de resistência e um ponto de partida para uma estratégia de oposição” (BALL, 2006, p. 49-50, tradução nossa⁷⁶). São discursos em níveis macro e micro, uma multiplicidade deles em pontos de convergência ou de oposição.

Em resumo, todos esses aspectos que são considerados por Ball quando busca condições teóricas para que o pesquisador tenha como pensar e interpretar a complexidade que envolve o processo de elaboração de uma política pública como a educativa, podem se relacionar com as *Politics of Change* (Políticas da Mudança) (RIZVI e LINGARD, 1997; 2010), ou, claramente peculiar aos *Policy Trajectory Studies/Perspective* (Estudos/Perspectiva das Trajetórias de Políticas cf. BALL, 2006, 2012, 2014), que compreendem o método do *Policy Cycle* (Ciclo de Políticas).

⁷³ No original: “*policy as discourse may have the effect of redistributing ‘voice’*”.

⁷⁴ O termo ‘conhecimentos subjugados, no original ‘*subjugated knowledges*’ é atribuído por Ball à Riseborough (1992).

⁷⁵ No original: “[...] ‘*subjugated knowledges*’ cannot be totally excluded from arenas of policy implementation”.

⁷⁶ No original: “[...] *the complex and unstable process whereby discourse can be both an instrument and an effect of power, but also a hindrance, a stumbling block, a point of resistance and a starting point for an opposing strategy*”.

Esses estudos “empregam análises de corte transversal, ao invés de um único nível de análise, rastreando a formulação política, as lutas e as respostas do próprio Estado, por meio dos vários beneficiários das políticas” (BALL, 2006, p. 51, tradução nossa⁷⁷). E completa,

Richard Bowe e eu experimentamos algumas estruturas conceituais para o método das trajetórias, sugerindo três contextos do fazer política (Bowe et al., 1992) – *o contexto de influência, o contexto de produção de texto político, e o contexto (s) da prática*. Cada contexto consiste em tipos de arenas de ação – algumas privadas e outras públicas. Cada contexto envolve luta e compromisso e criatividade (BALL, 2006, p. 51, grifos do original, tradução nossa⁷⁸).

Como método de análise de políticas, oferece, pelo contexto de influência a reflexão sobre aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos, fundamentando-se “na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais, e ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente” (MAINARDES e GANDIN, 2013, p. 154).

Sobre a complexidade da noção de influência, Paulilo (2010) inclui três pontos a considerar na análise acerca de pessoas ou de grupos que influirão para definir, planejar e construir discursos e textos políticos que contemplem as finalidades sociais da educação.

Para esse autor, em primeiro lugar, significa compreender as redes sociais em torno do poder, ou seja, partidos políticos, governos e processos legislativos. Outro ponto é observar são as arenas em que esses processos serão legitimados e formalizados (conforme discurso), o que engloba também a ação pública junto aos meios de articulação de influência, como por exemplo, a mídia e as comissões sociais. O terceiro ponto contempla as influências internacionais e globais, soluções recomendadas, estudo de circulação de ideias, venda de soluções, dentre outros.

Atualmente, Ball tem ampliado essa noção pelo que chama de “novos agenciamentos de políticas⁷⁹, com uma gama diversificada de participantes” (BALL, 2012, p. 35), difíceis de rastrear, os quais perpassam a influência do círculo de elaboração de políticas.

⁷⁷ No original: “*The employ a cross-sectional rather than a single level analysis by tracing policy formulation, struggle and response from within the state itself through to the various recipients of policy*”.

⁷⁸ No original: “*Richard Bowe and I attempted to give some conceptual structure to the trajectory method by adumbrating three contexts of policy-making (Bowe et al., 1992) – the context of influence, the context of policy text production and the context (s) of practice. Each context consists of a number of arenas of action – some private and some public. Each context involves struggle and compromise and ad hocery*”.

⁷⁹ Ball cita a partir de Rizvi e Lingard (2010) que as políticas atualmente são desenvolvidas, promulgadas e avaliadas em várias redes globais de onde a sua autoridade é agora parcialmente derivada. São novos agenciamentos de políticas em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais,

Para Paulilo, em consonância com Mainardes e Gandin (2013, p. 154), é importante considerar esses pontos acima, contemplando, na análise crítica, a identificação de “sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas setoriais, etc.”.

Assim, ao analisar as questões envolvidas com o texto escrito (contexto da produção do texto), não se pode desconsiderar as intersecções entre os âmbitos, por isso o pesquisador se envolve com múltiplas identificações para compreender os entremeios do poder e de suas dimensões (sociais, políticas, econômicas, ideológicas e culturais) do que é publicado oficialmente.

A análise do contexto na prática se envolve, assim, conforme explica-nos Paulilo (2010, p. 491), “[...] circunscreve o contexto em que a política está mais sujeita à interpretação e recriação. A ideia de que as políticas não são simplesmente implantadas como foram propostas torna explícita a existência de práticas de apropriação e resistência”.

Nesse contexto, Marc Depaepe traz-nos mais reflexões acerca dos paradoxos educativos e da gramática da escola, conforme já pudemos citar. Buscam-se modificações na análise da implementação de uma política “de cima” pelo simples fato de ser possível perceber permanências e contradições, muito mais do que mudanças, quando as políticas serão atuadas, ou nos termos de Ball, representadas ou “encenadas” na prática.

A partir desta perspectiva, Ball notou que os contextos estão “*Loosely compled*” (imprecisamente associados) sem uma direção que seja simples ou única, quando se pensa no intercâmbio de informação entre eles. Assim, incluem-se dois contextos para a análise do ciclo de políticas: o contexto dos efeitos e o contexto de estratégia política.

Os efeitos podem ser de primeira ordem e de segunda ordem. O autor explica os de primeira ordem como “mudanças na prática ou estrutura (as quais são evidentes em lugares particulares e ao longo do sistema como um todo). Os de segunda ordem são os impactos dessas mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social” (BALL, 2006, p. 51, tradução nossa⁸⁰).

Quando se considera o contexto dos efeitos, isto é, dentro do cuidado analítico com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual, este auxilia a compreender melhor a

governos nacionais, ONGs, *think tanks* e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais, em locais tradicionais e em círculos de elaboração de políticas e além (BALL, 2014, p. 35).

⁸⁰ No original: “[...] *changes in practice or structure (which are evident in particular sites and across the system as a whole). And second order effects are the impact of these changes on patterns of social access and opportunity and social justice*”.

respeito da inserção dos padrões de desigualdade interativa e formas de injustiça, solicitando, assim o quinto e último contexto, o da Estratégia Política (BALL, 2006).

A noção de estratégia política conduz-nos a identificar atividades políticas e sociais no seu conjunto. Para Ball (2006), aquilo que Harvey em 1990 chamou de “pesquisa crítico social”, ou que Foucault entende como o trabalho dos “intelectuais específicos”, leva-nos à possibilidade de assinalar essas ações “produzidas para uso estratégico em situações e lutas sociais em particular” (BALL, 2006, p. 51, tradução nossa⁸¹).

Segundo Mainardes e Gandin (2013)⁸², no contexto da prática é possível pensar também sobre o contexto dos efeitos. Já o contexto de estratégia política é relacionado ao contexto de influência, envolvendo o processo de mudança da racionalidade e do agir político.

Ressalta-se, porém, que essa é uma questão muito mais fluida, conforme Ball esclarece em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009) quando rejeita a ideia de implementação de políticas, “[...] pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática [...]”. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades” (BALL, 2009, p. 305). O autor entende que essas modalidades envolvem na prática um processo, *policy enactment* (atuação de política), um processo de interpretação e criatividade, muito além de uma soma de políticas, a qual é investida de valores.

Em suma, o ciclo de políticas pode ser considerado, segundo Ball (2009, p. 305), um método e “não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas foram feitas, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais”. Cada contexto desse ciclo, contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto de prática, contexto dos efeitos, e contexto de estratégia, estão envolvidos com as arenas de ação e com a agenda política. Enfim,

A proposição de que as políticas educacionais são produtos de múltiplas influências e agendas e que sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e no interior do próprio processo de concepção das reformas do ensino representa um desafio também para a historiografia da educação (PAULILO, 2010, p. 492).

Desafio que se abre também em direção ao conhecido binômio que contrasta, para Ball, agência e estrutura. A partir de Bourdieu, Ball (2009) observa a tentativa de desconstrução

⁸¹ No original: “[...] is produced for strategic use in particular social situations and struggles”.

⁸² Em referência ao texto de Mainardes e Marcondes, 2009.

dessa separação e possibilidades de combiná-las em um mesmo modelo, expandindo também para um olhar entre combinações mais globais.

É possível que essas considerações remetam-nos ao questionamento de Power “[...] qual a utilidade de se relacionar macro e microestruturas; detalhe e contexto mais amplo?” (POWER, 2006, p. 15). A autora discute questões do isolamento analítico, enfatizando algumas formulações teóricas sugeridas por Ozga, de referencial mais amplo em torno das ações do Estado, as quais fornecem poucos elementos para explicar processos locais. Por outro lado, Power (2006) entende que as pesquisas descritivas da prática enfatizam por demais a resistência dos lugares, perdendo de vista, em ambos os casos, a questão da mudança. A autora defende a tentativa de articulação entre eles, macro e micro, o que significa agarrar-se ao complexo enquanto se afasta da supremacia exclusiva “de cima”, buscando a superação da divergência teoria-experimentação.

Essa utilidade adverte para a responsabilidade científica em alcançar as respostas locais, porém, além das descrições ou de comparações retóricas, em “uma série de oposições que são difíceis de serem defendidas e em última instância inúteis, na medida em que dificultam o diálogo” (POWER, 2006, p. 26). A autora refere-se à impressão passada por certos teóricos, especialmente os defensores da análise política centralizada no Estado, como Jenny Ozga, acerca de sua suposta superioridade, que os leva a se considerar em vantagem teórica, ou a “[...] uma crença implícita e, às vezes, explícita de que os seus argumentos são moralmente melhores” (POWER, 2006, p. 27).

Aí se encontra para a autora uma encruzilhada interpretativa, pois ao se estabelecerem lugares de superioridade, contribui-se para o distanciamento de outras pesquisas e, ao invés de produzir diálogo e novas formulações teóricas, fomenta-se a estagnação de seus próprios achados. Propõe, então deixar de lado o que Ozga considera a “cegueira” dos micro analistas, defendendo que mais sensato seria, como pesquisadores, talvez mais apropriado “[...] partilhar o ônus da responsabilidade e sugerir que é tão importante para os teóricos da abordagem centrada no Estado demonstrar o papel que o macro-contexto exerce nos relatos mais detalhados” (POWER, 2006, p. 28).

O “Estado não pode ter intenções ao menos que estas sejam expressadas em termos de mecanismos sociais” (BALL, 2012, p. 19, tradução nossa⁸³). Portanto, a “adequação teórica não se baseia apenas em princípios sólidos e consistência interna: ela também depende de sua testabilidade empírica” (POWER, 2006, p. 14).

⁸³ No original: “*The state cannot have intentions unless these are expressed in terms of social mechanisms*”.

A tentativa de compreensão por parte do pesquisador também contempla o conjunto de problemas permanentes do capitalismo e são considerados nas decisões do Estado, como a necessidade de apoio ao processo de acumulação do capital, garantia de sua contínua expansão e legitimação do modo de produção capitalista são carentes em alcançar problemas que são inseparáveis da contradição e não podem ser resolvidos simultaneamente. Além do mais, as políticas possuem natureza mediada em relação às possibilidades reais de sua efetivação pelos sistemas ou instituições educacionais (POWER, 2006).

Como se pode observar, há diversos tipos de interesses e de negociações ao longo do caminho, e para Ball é inevitável reconhecer a importância das inconstâncias no processo, muitas delas em movimento com a força, ou mesmo com conveniência do contínuo ou frequente no social. Considera-se também a questão dos compromissos, omissões e exceções ao analisar as políticas educativas.

Sendo assim, a partir dos textos de política em educação, Rizvi e Lingard (2010) explicam que as determinações ou diretrizes presentes nos documentos oficiais não são o único fator a ‘determinar’ as práticas. Falamos então nesse espaço existente entre políticas e práticas; textos e processos (RIZVI e LINGARD, 2010); textos e ações; palavras e ações (BALL, 2012); entre as questões amplas (macro) e descritivas (próximas da prática).

Quando se trata do gerenciamento prático de problemáticas evidenciadas na educação, desestrutura-se a maneira uniforme e direta de pensar, também porque “[...] as políticas enquanto implementadas sempre encontram arranjos organizacionais complexos e práticas já existentes” (RIZVI e LINGARD, 2010, p. 5, tradução nossa⁸⁴).

Esses arranjos e práticas já existentes são previstos no empreendimento posto pelo processo político, contemplando influência e/ou estratégias para atender e articular vários outros interesses entre os cenários inter/intra relacionados. Por isso, a questão da agência nos proporciona nesse trabalho uma forma de análise no intrincado processo usualmente nomeado “mudança” ou “reforma” em educação.

Dessa perspectiva, o pesquisador, ao vislumbrar as ações vê a possibilidade de captar (ou, ao menos vislumbrar), sobretudo em termos de impactos de políticas, como estas são recebidas, interpretadas, apropriadas das mais variadas formas e objeções. Ou seja, no processo de formulação de política, mesmo reconhecendo o seu limite, ressalta-se a agência, que precisa recorrer à invenção e à criatividade, no complexo das arenas (contextos) de disputa pela palavra,

⁸⁴ No original: "*policies as they are implemented Always encounter complex organizational arrangements and already-existing practice*".

pelo sentido, por ideias, por poder e por lugares estabelecidos, enfim, naquilo que termina silenciado ou concedido para constar no pacote de publicação oficial.

Essa é uma ação que se percebeu claramente ao longo desse estudo, quando determinados documentos⁸⁵ se tornaram reveladores de muitas estratégias mobilizatórias da sociedade (pela mídia, por passeatas, congressos, etc.) em relação à agenda política nacional da chamada Nova República, ou, então, os ofícios enviados aos municípios após a “implementação” do documento sobre as “Diretrizes da política para Educação Infantil” em 1993. Esses textos mencionados foram encontrados nos arquivos da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), compostos por um vasto material, especialmente os datados entre meados de 1980 até aproximadamente 1996. Foram fornecidos elementos adicionais para ampliar e aprofundar a análise quando se revela a complexidade intrínseca no momento de (re) formulação das políticas públicas na área da primeira infância, seja textual ou discursiva, e estas envolvem agência e descobrem os seus limites impostos pelos âmbitos imprecisamente relacionados. Percebe-se que tal noção complexifica o estudo aqui empreendido, pois arrisca-se pelas “fendas” da propalada mudança.

Contudo, é preciso ratificar que não nos detivemos a um só contexto ou influência (apesar de buscar os destaques revelados pelas fontes, inclusive as improváveis⁸⁶), o que poderia impor limites ao empenho no exercício de compreensão, polarizando os achados em um contexto linear, deveras distante da dialeticidade entre os lugares e os tempos de produção. Observamos, portanto, a partir do ponto de vista da ação dos agentes presentes no terreno de influência, o seu movimento em direção à manutenção das metas estabelecidas e a modificação em seu discurso, dependendo do contexto em pressão ou disputa ao qual se reportava. Ou seja, a questão da criatividade e da inventividade que Ball (2006) indica para pensarmos sobre as estratégias utilizadas na elaboração de políticas que, conforme o autor, são intrinsecamente textuais e discursivas.

Assim, tomamos como esforço de análise a caixa de ferramentas sugerida por Stephen Ball, um ferramental teórico que insere elementos conceituais coerentes para construir e acrescer o conhecimento historiográfico mais amplo, mas evita-se perder de vista o conhecimento sobre a historiografia da educação infantil brasileira.

⁸⁵ Esses documentos serão colocados em movimento com o esforço analítico desta tese em consonância às escolhas teórico-metodológicas descritas.

⁸⁶ Improváveis porque poderiam não ser encontradas como simples anotações ou comentários às margens de textos que podem revelar alguma estratégia ou conexão de fatos, listas de presença em encontros, anotações aparentemente sem sentido, mas, quando analisado o “todo” do material, ganham “vida” nessa história.

A construção histórica, na área de pesquisas em educação da criança pequena, conforme a seção “Introdução” do presente texto, encontra-se ainda incipiente, o que tem contribuído para o desconhecimento e desabono por todo um esforço de pesquisa (que é histórico) que atravessa a história da educação, mas também da pedagogia, da sociologia, da psicologia e das ciências da natureza, no que se refere às contribuições de pesquisadores da temática da criança e de sua educação.

Reconhecendo que muitas foram revistas e ampliadas, várias dessas afirmações estão presentes nos discursos de desconstrução do passado, como é o exemplo dado por Warde (2007), quando analisa os estudos sociais de história da infância e percebe elementos de continuidade com visões que refutam o passado e acabam referendando uma infância “naturalizada” ou “romantizada”⁸⁷. Nesse aspecto, inclui-se no transcurso desta pesquisa a análise da circulação de ideias pedagógicas e sua apropriação no contexto da educação infantil brasileira.

Isto posto, a historicização da educação infantil é fio condutor do presente texto, ainda que haja limites óbvios para nossa investigação, dados pela impossibilidade de dar conta do todo, por sua finitude e pelas limitações ao recontar (discursos sobre discursos) essa história por um prisma próprio.

Persegue-se, pois, desde o início, a perspectiva de desmitologizar, que acompanha a incorporação de outros conceitos (contidos na caixa de ferramentas conforme Stephen Ball) no encontro com as fontes analisadas nesta pesquisa, juntando à tal análise os contextos em relação imprecisa e a agência humana, no que tange a questão da criança pequena, a qual nos interessa compreender mais de perto, a brasileira.

⁸⁷ Nessa referência, tratamos brevemente da questão do aparato filosófico-educativo que pertence ao conjunto humano, como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, no texto introdutório.

3 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O EMPREENHIMENTO HUMANO: ENTRE PESSOAS, INFLUÊNCIAS E LUGARES NA POLÍTICA EDUCATIVA

Esta seção apresenta a análise de publicações oficiais⁸⁸ ou textos produzidos por agentes elaboradores de políticas públicas destinadas à educação de crianças menores de 6 anos, tendo como objetivo compreender a ação de indivíduos ou grupos nos meandros de certos contextos e influências. Cabe ressaltar que, a atenção especial ao longo desta seção e das seções seguintes percorreu a agência oficial do órgão responsável pela Educação Pré-Escolar do período, a Coordenação de Educação Pré-Escolar, permitindo observar a trajetória de políticas públicas e os momentos em que há o anúncio de novos documentos oficiais e/ou mudanças discursivas ou textuais.

Para o intento desta pesquisa será utilizado o ferramental teórico conforme exposto na seção anterior, inserindo elementos conceituais coerentes para construir e ampliar o estudo historiográfico, especificamente a educação das crianças pequenas no Brasil, pela interface com a trajetória das políticas públicas propostas para essa área no período delimitado (1964-1993).

O desenrolar do estudo se inicia nesta seção a partir do tópico a seguir, em que se demonstra a sistematização geral das fontes coletadas e o exercício da análise desde os primeiros movimentos oficiais percebidos até o ano de 1985.

3.1 O exercício de sistematização e a análise das fontes oficiais e extraoficiais

Dentre a documentação fundamental selecionada para a análise geral utilizada ao longo da pesquisa, constam as publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁸⁹, ou em parceria com o órgão, em alusão à educação de crianças menores de 6 anos. A partir daí,

⁸⁸ São apresentadas no Quadro 1. Importante colocar que estas fontes foram analisadas desde a seção 3 até a seção 6 desta pesquisa por contemplar o período selecionado para esta pesquisa (1964-1993). Todavia, os primeiros documentos oficiais para a primeira infância, do Ministério da Educação, são publicados a partir de 1975, conforme demonstrado no referido Quadro. Outros documentos como atas de reuniões, documentos extraoficiais (não publicados) que foram coletados pela pesquisadora desta pesquisa, compuseram também o corpus de análise acrescentando reflexões no decorrer do estudo aqui empreendido.

⁸⁹ Assim chamado no período. Atualmente nomeado Ministério da Educação, foi criado em 1930 com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde pública, passando a se chamar em 1937, Ministério da Educação e Saúde. Em 1953 a saúde passa a contar com ministério próprio e a sigla MEC surge com o Ministério da Educação e Cultura, ficando assim até 1985, quando é criado o Ministério da Cultura (MInc) e a sigla MEC se mantém com o nome Ministério da Educação. Segundo site do MEC, “Em 1992, lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação. No site oficial do referido órgão, na aba “Apresentação”, a sua história é resumida, o que inclui essas diferentes nomenclaturas. Se houver necessidade, para tais informações acesso em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>.

esquadrinhando os bastidores desse escopo, foi possível traçar hipóteses a respeito do empreendimento administrativo e suas relações estratégicas entre os âmbitos sociais, e, nesse sentido, são considerados também documentos pertencentes ao arquivo da Coordenação de Educação Infantil (COEDI)⁹⁰, conforme coletados pela autora dessa pesquisa na referida instituição.

Ao lidar com a análise, associando a perspectiva da desmitologização de Mark Depaepe à abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, foi possível, diante de uma postura crítica, buscar elementos de um estudo micro a partir das fontes encontradas, relacionando-o a uma interpretação mais ampla. Considera-se, portanto, a existência de uma complexa trama de relações e disputas no entorno das decisões oficiais, que se estende para outros âmbitos de luta e necessidades socioculturais, como o de pesquisa acadêmica, movimentos sociais, políticos, privados, dentre outros.

Uma observação importante a expressar neste ponto é que, mesmo considerando a existência de resistências, lutas e disputas entre contextos no caminho da elaboração das políticas públicas, a escolha por privilegiar a documentação oficial e o contexto de influência se deu pela infinidade de documentos primários localizados, muitos deles inexplorados por pesquisadores, o que requer iniciar um processo de análise em uma das pontas dessa complexa rede interativa.

Por isso, a justificativa essa seleção encontra-se suficiente nessa necessidade exploratória inicial, bem como a partir do objetivo geral da tese e em específico desta seção, a qual contempla a conceituação já explorada, expondo, em acréscimo, conexões discursivas observadas por meio dos aspectos dos diversos contextos, valendo citar a apropriação ou exclusão pelo governo federal de termos extensamente criticados por grupos acadêmicos, indicados como protagonistas⁹¹, (essa é uma outra pista relacional), no caso, quanto ao

⁹⁰ Nomenclatura atual do órgão coordenador oficial para a educação de crianças pequenas. Na maior parte do período delimitado para a pesquisa, a nomenclatura era: Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

⁹¹ Visto em texto que será submetido à publicação, conforme Prado (2016, não publicado), o qual analisou 78 artigos selecionados a partir dos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Cadernos de Pesquisa (CP) e Educação & Sociedade (E&S). Dentre os autores que mais publicaram na área da Educação Infantil entre a década de 1970 até meados de 1990 tem-se: Ana Maria Poppovic, Fúlvia Rosemberg, Maria Machado Malta Campos, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Sônia Kramer, Solange Jobim e Souza, Alceu Ravello Ferraro (na época o citavam Ferrari), Tisuko Morchida Kishimoto, Moysés Kuhlmann Júnior e Lívia Maria Fraga Vieira. Nesse artigo, considerou-se protagonista o significado daquele que se distingue e/ou influencia (individual ou coletivamente) em um processo, reforma ou acontecimento, não sendo necessariamente o único, mas relevante, seja por sua atuação pública, acadêmica ou pedagógica no período pesquisado. O vasto número de artigos acrescenta conhecimento necessário à rede de relações, apropriações e circulação de ideias mediante outra ponta analítica, a acadêmico-científica, a qual participou de espaços diversos, como por exemplo, Câmara dos Deputados, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Movimentos sociais, dentre outros e que fizeram parte dessa complexidade que compõe a história da política educativa para crianças de 0 a 6 anos. Justamente por isso, essa pesquisa nos

abandono de certas frases ou defesas consideradas polêmicas, como, por exemplo, a função da pré-escola em referência a deixar de ser vista como “compensadora de carências”. Já outras fontes⁹² não constam esquematizadas a seguir, pelo fato de não haver referência direta ou exclusiva à etapa mencionada. No entanto, é possível perceber no transcurso do estudo e do caminhar de políticas, que incrementam subsídios à análise e composição cartográfica, fornecendo assim, maior consistência. Por isso mesmo, constatou-se a utilidade teórica de Ball (2006) auxiliando a perceber a “coerência” ou convergência discursiva e reveladoras da habilidade em improvisar e criar “novos” discursos.

Dados esses esclarecimentos, para efeito de sistematização, após a triagem do material, seguem as fontes oficiais primárias, publicadas dentro do período selecionado para esta pesquisa (entre 1964-1993) e que dão indicações de certas rotas de ação, as quais possibilitam alcançar os intentos desta pesquisa. Antes, é preciso esclarecer que as primeiras publicações encontradas dentro desse período circunscrevem a década de 1970. Já a Revista Criança iniciou a sua publicação em 1982. Por isso, a periodização apontada no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Principais fontes oficiais para a Educação Pré-escolar localizadas entre as décadas de 1970 até 1990 e Periódico Pedagógico a partir da década de 1980

Nº	Autor	Título	Ano
Década de 1970			
1	MEC	Diagnóstico preliminar da ed. pré-escolar	1975
2	MEC	Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional	1975
3	MEC	Atendimento ao pré-escolar Volume 1 - Ed. e Psicologia	1977
4	MEC	Atendimento ao pré-escolar Volume 2 - Higiene e Saúde do pré-escolar	1977
5	MEC	Legislação e normas da educação pré-escolar	1979

leva a compreender a importância da continuidade e do aprofundamento de mais estudos para que se exponha adequadamente esse espaço de disputas, resistências e conflitos. Esse artigo em construção inclui elementos aos estudos simultâneos no interior do grupo de pesquisa ao qual faço parte, liderado pela Profª Drª Alessandra Arce Hai e que poderá contribuir no entendimento dessas pontes, ampliando as condições de análise ao traçado cartográfico das redes de relações a respeito da história da educação das crianças pequenas. Portanto, é preciso se precaver que, de acordo com a teoria de Ball, é importante localizar as tentativas de convergência discursiva, justamente pelo fato de que essas disputas e resistências contribui na adequação dos discursos e dos textos propostos pelos elaboradores, no intuito de que exista o mínimo de turbulência possível no âmbito de atuação prática.

⁹² São elas os I, II e III Planos Setoriais de Educação e Cultura (1973, 1976 e 1980, respectivamente), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971 e 1996); O documento nomeado Criança de 6 a 7 anos na primeira série, de 1974, dentre outros que constam nas referências bibliográficas e ajudam na análise mais ampliada e relacional.

Década de 1980			
6	MEC	Textos sobre a educação pré-escolar	1981
7	MEC	Experiências de atendimento ao pré-escolar	1981
8	MEC	Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (PNEPE)	1981
9	MEC/SEB	Princípios para a educação pré-escolar *	1986
10	MEC/SEPS/SDE/COEPRE	Encontro Nacional sobre o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar de 1986: Relatório	1986
11	MEC/SDE/SEB/CRT	Situação Técnico Operacional do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar*	1987
12	MEC/SEB/SDE/CPE	Subsídios para a Educação Pré-Escolar: documento preliminar*	1988
13	MEC/SEB/OMEP	Relatório sobre Estilos de Oferta de Pré-Escolar*	1989
14	MEC/SEB/OMEP	Proposta de políticas do pré-escolar*	1989
1990 a 1993			
15	MEC/SENEB	Programa Professor da Pré-escola 1: sugestões para implementação	1991
16	MEC/Fundação Roberto Marinho	Professor da pré-escola vol. 1	1991
17	MEC/Fundação Roberto Marinho	Professor da pré-escola vol. 2	1991
18	MEC	Política de Educação Infantil: proposta	1993
Imprensa Pedagógica 1982 a 1993			
19	MEC	Revista Criança (do nº 1 ao nº 25) *	1982 a 1993
Informativo 1985 a 1987			
20	MEC/COEPRE	Informe do Pré-escolar (10 informes) * Do nº 1-9 e a Edição Extra.	1985 a 1987

Fonte: organizado pela autora

Cabem ainda, algumas explicações sobre o Quadro 1 acima e sobre outras fontes em adição. Em referência ao quadro, a aquisição e coleta do referido material foi realizada em instâncias variadas, conforme iam sendo localizadas. Desde o material em PDF nos sites de “domínio público” do Ministério da Educação (MEC)⁹³, como também a aquisição dos originais

⁹³ Optou-se por adicionar um quadro (Apêndice C) nesta pesquisa, em que constam os nomes dos Ministros da Educação e os respectivos presidentes, abrangendo o período desta pesquisa, de 1964 a 1993.

e fotografias⁹⁴ registradas pela autora em novembro de 2014, na Coordenação de Educação Infantil (COEDI) no Ministério da Educação (MEC) em Brasília/DF.

Dentre o material “extra” oficial registrado na capital federal, tem-se: textos apresentados em congressos/encontros por acadêmicos ou funcionários do governo federal, informes (são 10), relatórios, propostas para programas federais ou municipais, ofícios com correspondência entre instâncias (universidades, prefeituras, diretorias de ensino estadual e municipal, etc.) e o governo federal, listas com a relação de convidados para eventos e assessoria, avaliações das ações preestabelecidas e o trajeto de negociações e correções feitas por consultores em algumas publicações, dentre outros.

Agrupou-se esse material priorizando temáticas ou fenômenos com potencial coordenador de ações, por isso, o empreendimento humano alcançou visibilidade seguindo a trajetória de Vital Didonet junto às publicações referidas no Quadro 1, o qual emergiu das fontes como um articulador perspicaz e criativo entre os ambientes de pressão social, inclusive os próximos de si e do poder público.

A sequência dada por esse texto foi expressada pelo próprio Didonet (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011)⁹⁵. Acrescenta a tal referência, as descrições e as interpretações historiográficas, confirmando o empreendimento inventivo/criativo articulado pelo autor e redes de influência próximas dele, pelo movimento conduzido por suas ações, reveladas na documentação primária coletada pela autora. Ao longo da narrativa estas fontes são postas em evidência e em movimento com os documentos publicados.

3.1.1. As publicações oficiais e os fenômenos identificados por Vital Didonet

A década de 1990 começava promissora para a educação pré-escolar, pois, enfim, a criança estava legalmente amparada, com duas recentes aprovações: a Lei suprema de nosso país, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

⁹⁴ Para maiores esclarecimentos, onde se vê, no interior do quadro 1, o asterisco (*) à frente do título do documento, significa que são textos fotografados diretamente no Ministério da Educação (MEC). O restante, na sua maioria, são arquivos digitais, adquiridos a partir do site oficial do MEC, <www.dominiopublico.mec.org>, ou alguns originais adquiridos pelo Estante Virtual no *site* <www.estantevirtual.com.br>. A Revista Criança foi gentilmente providenciada pelos funcionários da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) a partir de digitalização dos originais, que percorreram desde o início de sua publicação 1982 até o número correspondente ao recorte temporal desta pesquisa, 1993.

⁹⁵ Publicado pelo Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundação Orsa.

instaurado pela Lei 8.069 de 1990. A primeira, parâmetro para todas as demais ações normativas e o segundo, conformando-se à Lei maior, estabelece a famosa frase utilizada na Educação Infantil nos dias atuais, de que a Educação Infantil “é dever do Estado, da família e da sociedade a garantir o direito das crianças e adolescentes” na formulação de políticas públicas, dentre elas a educação.

Sobre a educação em geral, após os debates concernentes à constituinte e à sua promulgação, era necessário organizar-se uma nova Lei educativa pois conforme Souza, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é considerada “[...] uma lei de Sistema de Ensino e sempre que uma nova Constituição reorganiza os Sistemas e redefine as bases da educação nacional, faz-se mister a elaboração de uma nova lei, que renormatize seus procedimentos” (SOUZA, 1993, p. 7-8).

Nesse ambiente, o Ministério da Educação e Cultura, reunia seus técnicos e coordenadores para realizarem um balanço da educação desde a data da última LDBEN, de 1971, para pensar uma nova. Por isso, as intensas movimentações nesse âmbito, sobre as ações tomadas durante o período militar (1964-1985) e também no início da Nova República, em 1985.

A revista “Em Aberto”, órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo INEP, apresentou em 1992, o *Balanço da atual Política Educacional e Fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão*. No sumário se lê a questão central da publicação: “o que pensar da atual política educacional?”, cuja maioria dos artigos buscou relacionar o passado recente (desde 1971) às projeções do futuro.

Para o interesse desta pesquisa, destacam-se dois artigos:

O primeiro, *O que pensar da atual política educacional* de Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer da Silva. O segundo, *Balanço crítico da Educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90* de Vital Didonet.

Mello e Silva iniciam traçando a herança do sistema de ensino “[...] altamente seletivo concentrando a maioria absoluta dos seus alunos nos níveis mais elementares” (MELLO; SILVA, 1992, p. 3). Desilusão constatada pelas autoras mediante ausência de centralidade da educação na agenda governamental. O governo Collor mostrava sinais de sequenciamento, a despeito de seus discursos sobre abraçar a causa dos “descamisados” ou “pés descalços” no caminho da modernidade.

Em sucinta retrospectiva, falam da importância da educação para o regime de 1964 ao modelo econômico. A política educacional voltava-se para a Segurança e Desenvolvimento, apoiando-se em duas legislações básicas do arcabouço institucional, as Leis de Diretrizes e

Bases 5.540/68 e 5.692/71, cumprindo o duplo objetivo, continuar uma educação de nível fundamental, com formação mínima e pouco qualificada, mas que multiplicasse em número de pessoas o fornecimento dessa base. Por outro lado, a formação da elite seria técnico-burocrata, sustentando o processo de importação tecnológica e de modernização. Pretendia possuir organicidade, com caráter nacional e global (MELLO; SILVA, 1992).

Vale destacar do texto das autoras, dois aspectos referentes ao período que vai entre 1966 e meados de 1970. Primeiro, o privilégio político concedido à ampliação numérica de alunos no ensino básico, ou seja, a quantidade, ao passo que a má gestão comprometia a qualidade ofertada, pois, os poucos recursos financeiros⁹⁶ iam parar nas mãos de corruptos e da iniciativa privada. O segundo, quando se perseguiu, na política pública educativa, inicialmente por um caráter homogeneizante, ou seja, centralizador.

No primeiro Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC – 72/74), publicado em 1973, a intenção fundante foi consolidar o que Saviani chamou de quebra político-ideológica com o nacional desenvolvimentismo, demonstra, nesse sentido, corresponder ao contexto e planejamento ligado às demandas evidenciadas na LDBEN de 1971. Destaque à descrição da ideia de Brasil Potência, que se intenta “[...] colocar o Brasil, no espaço de uma geração, na categoria das Nações Desenvolvidas” (BRASIL, 1973, p. 15).

Está clara a intenção, quando, afirma o referido documento que parte dos objetivos, constituem-se, “[...] particularmente, em metas de desenvolvimento econômico. A educação é investimento necessário ao desenvolvimento, pela preparação e qualificação de recursos humanos como força suporte” (BRASIL, 1973, p. 15). Nesse tocante, conforme definiu o Ministro Jarbas Passarinho, expõe os compromissos educativos firmados:

- do Governo em atribuir ao setor educacional o tratamento prioritário, em recursos;
- dos administradores e docentes, que devem obter o máximo de rendimento na aplicação dos meios;
- dos alunos, pelo bom aproveitamento (BRASIL, 1973, p. 15).

Para o fechar o documento, coloca claramente os pressupostos para a estratégia educacional, que orientaria a política:

⁹⁶ Citam o exemplo do Salário-educação: esquemas nos Estados, facilitavam a apropriação de parte do dinheiro que lhes era enviado pela União, cuja expansão de atendimento por construção predial, se dava mediante acerto de interesses locais, entre políticos e empreiteiros (MELLO; SILVA, 1992, p. 6).

- sentido não elitizante da educação;
- educação como fator de mobilidade social;
- educação de amplitude nacional, inclusive como determinante de integração;
- reforma institucional, visando a rentabilidade;
- formação da cidadania dentro e para o regime democrático e uma sociedade aberta;
- estabilidade do sistema, de forma a eliminar antagonismos tendo a segurança como objetivo (BRASIL, 1973, p. 16).

No período que se segue, entre meados de 1970 e meados de 1980 observa-se a perda do caráter homogeneizador, visando no discurso os mais pobres, principalmente áreas como a rural, a periferia urbana e região Nordeste. A presença da abordagem inspirada nas teorias de educação compensatória, traço marcante em sua pregação na regionalização dos conteúdos, em especial a ênfase na educação pré-escolar e distribuição de merenda (MELLO; SILVA, 1992).

Aliado a tudo isso, as autoras destacam também que estratégias políticas de controle foram acionadas após as eleições para governador em 1982, de um lado os governadores se viam com maior poder de articular as políticas estatais, e de outro o governo que firma convênios diretamente com as prefeituras. Traço característico que se manteve na gestão do governo Collor. Ou seja, o controle e imposição da gestão federal se exerceria pela via financeira. Ressaltam, por fim, que a perspectiva de eleições para presidente e o agravamento da crise econômica, acabou ocupando muito mais a agenda dos políticos em relação à educação naquele período.

O assunto precipite das autoras em relação à década de 1990 demandava uma nova reestruturação competitiva da economia. E as autoras deram grande destaque à educação nesse intento, como:

[...] um dos elementos necessários à reestruturação competitiva da economia e não um resgate da dívida social, conforme as abordagens tradicionais. A Educação é assim deslocada do quadro das políticas sociais e passa a ser considerada, juntamente com outras áreas estratégicas, tais como Infra-Estrutura Urbana, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, fonte potencial de dinamismo para romper o quadro de instabilidade macroeconômica e estagnação das atividades que vem ocorrendo desde os anos 80 (MELLO; SILVA, 1992, p. 10).

A criatividade (ou inventividade) mostra-se claramente na citação acima, pois as autoras são lúcidas ao exprimir as estratégias de controle, mediante a finalização do que foi começado no Brasil com o período militar, a continuidade da teoria do capital humano, centralizando e consolidando o poder central de maneira menos direta, proporcionando agora

uma maior visibilidade ao “espírito de Hayek”⁹⁷ e ao slogan mundial da “Educação para Todos”, finalmente, era vislumbrada a fluidez do mercado de trabalho e a responsabilização do trabalhador pela sua própria formação, flexibilidade, capacidade de liderança e empregabilidade. A esse respeito afirmam:

Essa valorização da Educação vem ocorrendo como resultado das mudanças econômicas e políticas que o mundo viveu nos anos 80. No âmbito produtivo assiste-se, entre outros processos, ao deslocamento da mão-de-obra manual para atividades que envolvem o manejo de informações e códigos e a gradativa substituição do modelo taylorista de divisão de trabalho pela integração de tarefas antes segmentadas. Essas tendências indicam que a produtividade e a modernização vão exigir que a prioridade do investimento vá se deslocando dos fatores de infra-estrutura e equipamentos para as características cognitivas e sociais dos recursos humanos (MELLO; SILVA, 1992, p. 15).

Em acordo com esse pensamento, as políticas públicas a respeito da educação das crianças entre 0 e 6 anos de idade foram analisadas por Vital Didonet⁹⁸. Não à toa a escolha desse artigo, pois a figura de Didonet, pois, como primeiro coordenador da COEPRE⁹⁹ participou e ainda participa ativamente das estratégias de gestão nesta área, buscando alinhar as demandas políticas, pedagógicas e sociais, àquelas possíveis desde o ano de 1974.

Quem nos dá essa data ou “marco” deflagrador de ações é o próprio autor, no referido artigo de 1992, por meio do qual expõe um balanço sobre a educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 1990. Segundo o autor, entre 1980 e 1990, três fenômenos marcaram a área:

1. Expansão quantitativa;
2. Formulação de propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças nos centros pré-escolares;
3. Reconhecimento do direito da criança à educação desde o nascimento (DIDONET, 1992).

⁹⁷ A esse respeito consultar Harvey (2011, 2013).

⁹⁸ No período em que foi produzido esse artigo, 1992, o autor coloca sua ocupação profissional em Nota de Rodapé: Assessor Legislativo da Câmara dos Deputados e Vice-Presidente da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP).

⁹⁹ Criação em 1974 com o nome de Secretaria de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, depois elevada para Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE). Porém, como será observado, as mudanças estiveram constantes nas lutas desse espaço de influência, quando também modificou a questão da Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Grau (SEPS) para Secretaria de Educação Básica (SEB), conforme se vê no transcurso do texto desta pesquisa.

Os dois primeiros, segundo o autor, correspondem “[...] aos tradicionais parâmetros de planejamento e da avaliação dos sistemas de ensino: quantidade e qualidade. Na pré-escola eles foram particularmente importantes desde os anos 70 até hoje” (DIDONET, 1992, p. 19).

Serão utilizados os fenômenos identificados por Didonet, para ampliar as condições de análise da ação do autor e das estratégias de administração, conseqüentemente, a inventividade diante dos muitos fatores, a saber, político, econômico e social.

3.1.2 Expansão quantitativa na educação pré-escolar

Se como vimos o I PSEC (BRASIL, 1973) buscou alinhar-se à ideia de educação como investimento humano no contexto do lema “ordem e progresso” como segurança Nacional, o II PSEC (1975-1979) de 1976, já demonstra sinais de modificação, correspondendo novamente às demandas, com ações.

Mostra-se profícuo iniciar pelo entendimento das ações promovidas sob coordenação e elaboração de Vital Didonet. A citação a seguir é propícia à apresentação do primeiro fenômeno (Expansão Quantitativa), identificado pelo referido autor como um dos três marcantes à educação pré-escolar entre 1980-1990:

A expansão das matrículas era um objetivo obrigatório. Ou a pré-escola atendia a um número grande de crianças ou ela não significaria nada no conjunto do sistema de ensino. Ou ela satisfazia parcela ponderável da demanda ou não se afirmaria socialmente. Esse era um desafio também para o MEC, que começara tardiamente – 1974! – a se preocupar com a educação pré-escolar. A história mostra que o desafio foi vencido. Na década de 70 ocorreu a organização administrativa da educação pré-escolar no interior dos sistemas de ensino. E na década de 80 houve uma expansão bastante expressiva das matrículas (DIDONET, 1992, p. 19).

Percebe-se que, ao lado da inclusão no sistema de ensino, as estratégias visavam a afirmação dessa etapa, somando-se à organização competente, necessária às demandas econômico-sociais. Ou seja, a quantificação era uma estratégia primeira, na sobrevivência e continuidade da educação pré-escolar no âmbito do MEC, ou, nas palavras do autor, “afirmação política” para integrar a gestão nacional, a qual firmava-se no capital humano como instrumento educativo rentável.

Quantificar não é necessariamente uma novidade no terreno educativo, conforme nos mostrou Paulilo (2007, p. 292). O autor, seguindo as contribuições de Tomaz Popkewitz e Sverker Lindblad, que em 2001 esclarecem “[...] que mediante estatísticas tanto as ambições

educacionais como as análises de educação são constituídas por tabelas e comparações em números”. O autor revela também o profícuo entendimento de Luciano Filho, Leonardo Neves e Sandra Caldeira em 2005 sobre a realização das estatísticas educacionais, cuja existência procedia desde “[...] a segunda metade do oitocentos tanto como aposta em formas de conhecer e expressar a realidade da escolarização segundo um raciocínio probalístico, quanto como um meio de produzir essa mesma realidade e controlar os rumos que se quis dar à sua história no país” (PAULILO, 2007, p. 292-293).

Na sequência, o autor esclarece que na historiografia uma série de estudos efetuaram crítica sobre a organização e gênese de fontes estatísticas, cujas evidências recaem às “[...] condições de produção das estatísticas, a percepção dos usos sociais que delas foram feitos e o reconhecimento dos seus limites enquanto fontes para a história” (PAULILO, 2007, p. 293).

Para entender essa questão, na percepção dos usos sociais utilizados por meio de estatísticas, é preciso retroceder um pouco para o período inicial, que Didonet chamou de “organização administrativa”. A coletânea *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar*, publicada pelo MEC/Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus em 1979, inclui, para o que nos interessa destacar, seis documentos e um relatório publicados entre 1974 e 1978:

- 1) Indicação CFE n. 45/74 – o artigo 19 da Lei 5.692/71 e a Educação Pré-escolar
- 2) Parecer CFE n. 2.018/74 – Aprova a Indicação n. 45/74 e acrescenta recomendações
- 3) Parecer CFE n. 1.600/75 – Habilitação a nível de 2º grau para o magistério do Pré-escolar
- 4) Parecer CFE n. 2.521/75 – Interpretação do artigo 19 § 1º da Lei nº 5.692/71
- 5) Parecer CFE n. 1.600/78 – consulta sobre qual a habilitação exigida para se ocupar a direção de uma escola de educação infantil.
- 6) Descrição da XIII Reunião Conjunta dos Conselheiros de Educação – Antecipação do início da escolarização.

Conhecidos e divulgados no período¹⁰⁰, os dois primeiros foram considerados como aqueles que dispararam o olhar do MEC para a educação das crianças pequenas. Os referidos documentos buscaram, nesse sentido, estabelecer uma nova fase para a educação pré-escolar, ligando-se à racionalidade estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases que estava em vigor no

¹⁰⁰ Ver Ferrari (1982b) e Abrantes (1984).

período, a 5.692/1971, mesmo a despeito de uma única menção¹⁰¹, sem compromisso da lei maior com o atendimento público direto a esta faixa etária.

A ação primeira, portanto, a que Didonet se referiu, marcada pelo ano de 1974, partiu do Conselho Federal de Educação (CFE), pela conselheira Eurides Brito da Silva, a qual redigiu a Indicação nº45/74. Tal visava a possibilidade de iniciar os trabalhos de expansão do atendimento, buscando centralidade desse âmbito ao MEC. A estratégia aqui é, portanto, ligar a Educação Pré-escolar à lei maior da Educação.

Como dito, a Indicação 45 de 4 de junho de 1974 dá origem ao alinhamento que se propõe para o futuro da educação pré-escolar. O primeiro aspecto a considerar é a justificativa política dada a sua existência, até então, vislumbrada em posição paralela ao sistema de ensino.

A conselheira escolhe três vias para justificá-la como política social necessária: a primeira, e fundamental, a sua importância para o sucesso do ensino de primeiro grau. A segunda, pela via das pesquisas internacionais, para enfim, inclui-la no rol das preocupações de ordem econômica, social e educacional.

Desenvolve toda a indicação seguindo esses três pontos principais. Embora reconhecesse tímida a menção feita na LDBEN de 1971 sobre a Educação Pré-escolar esclarece,

Mas, se considerarmos o princípio da descentralização que rege o ensino brasileiro, bem como a obrigatoriedade explícita na própria Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, de os sistemas elaborarem seus planos de educação prevendo a implantação da lei em sua plenitude, veremos que o assunto encontra suficiente respaldo legal, embora necessite, talvez, em alguns casos, ter seus objetivos, metas e sistemática operacional melhor definidos (BRASIL, 1979c, p. 29).

Acrescenta, sobre a LDBEN de 1971,

A legislação vigente, quando estabeleceu que deveriam os sistemas velar para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições, certamente o fez na certeza de que cada sistema, sem deixar de lado a luta prioritária pelo atingimento da obrigatoriedade escolar representada pelo ensino de 1º grau, saberia encontrar soluções, criando estímulos que fomentassem a ampliação da oferta de atendimento da população pré-escolar (BRASIL, 1979c, p. 33).

¹⁰¹ Sobre a menção, lê-se em seu artigo 19 § 1º “As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade”.

No § 2º “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

A conselheira menciona o *I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar*¹⁰², evento ocorrido em 1968 na cidade do Rio de Janeiro. A indicação acata a mesma conceituação do pré-escolar promovida no evento, ligada à inspiração da bandeira “Educação para Todos” inspirada pela Declaração dos Direitos Humanos da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU)¹⁰³ em 10 de dezembro de 1948. Porém, dependeria da organização escolar de cada país e suas possibilidades de combate à miséria a partir de suas condições econômicas e culturais.

A experiência de países como os Estados Unidos, Inglaterra, Bulgária, Itália e Japão, em geral organizariam as suas instituições ao nível público, exigindo também preparação em instituto superior, e, paralelamente, se estimulava a iniciativa privada. Ou seja, a preocupação dos países como os citados era também condicionada à “[...] Declaração dos Direitos das Crianças, promulgada pela Organização das Nações Unidas” (BRASIL, 1979c, p. 32). E, somase aos interesses e preocupações do pré-escolar, órgãos internacionais como a Unesco, em que suas coordenadas seriam parte das preocupações para a sua eficácia nos países mais desenvolvidos. Essas integraram os discursos, de forma coesa, nos documentos oficiais disparados a partir desse documento.

Para ilustrar, eis o que a conselheira Eurides Brito explica em Brasil (1979c, p. 32):

A questão do pré-escolar tem preocupado sobremaneira a UNESCO. É um documento desse organismo, discutido na XXX sessão da Conferência Internacional de Educação realizada em Genebra em 1971, que extraímos: “Segundo numerosos psicólogos e pedagogos, a ação do meio social é tamanha, do nascimento à entrada na escola primária, que as crianças nascidas iguais se acham desiguais sobre os bancos de escola. Para superar a desigualdade, é durante o período de 3 a 6 anos que seria preciso agir”.

Nesse conjunto de preocupações, estaria incluído o governo brasileiro e outros países da América latina. Ao lado de instituições de pesquisas internacionais, entre outras as brasileiras: a Coordenação de Proteção Materno-Infantil¹⁰⁴, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, o Comitê Brasileiro da Organização

¹⁰² Nesse encontro, a educação pré-escolar era preferencialmente pensada ao nível educativo pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr), que havia participado de um Congresso no Chile em 1965, trazendo de lá, segundo Rosenberg (1992) ideias para compor o Plano de Assistência ao Pré-escolar. A conceituação do pré-escolar, conforme consta na Indicação 45/74, segue essas ideias, adaptando-as às necessidades daquele momento.

¹⁰³ A Assembleia Geral proclamou: “A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição” (ONU).

¹⁰⁴ Sucedeu o Departamento Nacional da Criança, após 1970.

Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP)¹⁰⁵, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN).

Acrescenta, duplo sentido a partir daí, mostrar que o trabalho vem sendo feito de forma diversa, e, diante da ajuda em pesquisas e investimento externo, a coordenação desses órgãos se fazia necessária. Nesse tocante, a ajuda valiosa que o país vinha recebendo “[...] do Fundo das Nações Unidas para a Infância, havendo entretanto maior divulgação dos estudos, pesquisas e experimentos que vem sendo realizados neste campo por esta e outras instituições, bem como uma ação mais eficaz de coordenação” (BRASIL, 1979c, p. 34).

Após esses esclarecimentos, finaliza com a indicação técnica aos sistemas de ensino (BRASIL, 1979c, p. 35):

- a) Que não se descuidem da execução da política de atendimento ao pré-escolar, definida em seus planos de educação, e aqueles que ainda não a definiram, que venham a fazê-lo através de legislação complementar;
- b) Que nas estruturas organizacionais das Secretarias de Educação não se olvide a criação de setor que se responsabilize pelo trato do problema do pré-escolar;
- c) Que incentivem e coordenem, no que lhes compete, a ampliação de serviços de atendimento ao pré-escolar, procurando para tanto, mobilizar a comunidade;
- d) Que seja ampliada, nos cursos de formação de professores, a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar;
- e) Que avoquem a si a coordenação e a assistência técnica às instituições de qualquer natureza que promovam a educação pré-escolar;
- f) Que mantenham intercâmbio com instituições especializadas do país e do exterior que se dedicam a estudos e pesquisas, visando a ampliar e aperfeiçoar o atendimento ao pré-escolar.

Enfim, ao Conselho Federal de Educação (CFE), que este “[...] promova estudos visando fornecer aos sistemas, subsídios para aperfeiçoarem os programas de atendimento ao pré-escolar” (BRASIL, 1979c, p. 35).

De acordo com Ferrari (1982b, p. 62) a indicação fomentou o parecer nº 2.018/74, o qual é “[...] o documento mais importante para compreender a proposta oficial”.

Como registrado no parecer, o intuito era “aprovar e acrescentar alguns aspectos”, com o objetivo principal de incrementar a educação pré-escolar nos diversos sistemas de ensino. Dentre os acréscimos o que nos interessa mais de perto, enfim, a questão falada por Didonet, a quantificação para justificar a expansão do atendimento.

¹⁰⁵ O referido comitê havia sido criado pela Lei nº 5.829 de 30 de novembro de 1972. Didonet trabalhou em posto de relevo na OMEP algum tempo após..

O referido parecer 2.018/74, redigido pelo relator o conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, antecipa, pois, a preocupação primordial com os altos índices de repetência na primeira série.

Coloca relevo de que estava ciente do agravamento da situação diante da urbanização crescente, e com a tese da educação universal, colocou “[...] praticamente toda a população de 7 anos dentro da escola, agravou-se o quadro, dada a forte heterogeneidade de níveis e condições sócio-econômicas que passou a caracterizar a clientela infantil” (BRASIL, 1979f, p. 22).

Alguns dados foram externados no parecer: 40% dos alunos matriculados na 1º série do primeiro grau, não conseguiriam a promoção para a série posterior. Exemplifica que até na cidade de São Paulo a reprovação nesta série, taxas médias de 46,3 %, e nos bairros periféricos, 62% (BRASIL, 1979f).

Eis aí uma engenhosidade que será alinhavada nos próximos documentos. Justificar, inicialmente por números a necessidade da educação pré-escolar, sem se desconectar do plano geral daquele momento, o ensino de primeiro grau. Valer-se-iam de pesquisas internacionais, apropriando-se de conhecimentos vindos de fora, habilmente pensados para o contexto brasileiro. Pesquisadores, como o exemplo de Poppovic e seu grupo, efetuaram em toda a década de 1970, inúmeras traduções de textos, principalmente na apropriação das teorias norte-americanas, do ponto de vista do conhecimento psicológico. Procederam também a tradução e a adaptação de testes de inteligência.

Fala-se de adaptação, pois como se vê, o chamamento de Eurides Brito¹⁰⁶ a conhecer o que já estava em funcionamento em termos de assistência ao pré-escolar no Brasil, e, embora não visasse a incorporação desta área ao sistema de ensino, era indicado adaptar-se às regiões e às comunidades, ou seja, as novidades que seriam propostas, poderiam encaixar-se ao previamente estabelecido.

Apesar de não ter sido o coordenador direto, é preciso refletir sobre as relações com a educação de crianças pequenas e a influência de Paulo Nathanael Pereira de Souza¹⁰⁷. É certo

¹⁰⁶ Destaca-se a menção das instituições já existentes, pois elas serão mencionadas no diagnóstico de 1975, e nos dois documentos preparados ao treinamento de técnicos de educação, de 1977.

¹⁰⁷ Paulo Nathanael P. de Souza, tem histórico de longa data na área da educação e gestão escolar. Buscando informações sobre o autor, encontrou-se várias obras dedicadas ao estudo das Legislações da Educação, principalmente LDBEN de 1961 e de 1971. Além de escritos que revelam algumas cenas de bastidores da política. Diz muito sobre a antiga e contínua relevância de Paulo Nathanael, o discurso feito em sua homenagem no dia 9 de novembro de 2012, na Academia Paulista de Letras, em que o professor Paulo José da Costa Júnior, cita bibliografia da vida e do currículo profissional, além de muitos contatos de “amigos”, num histórico de amizade e proteção solidificadas. Esse discurso consta em:

<<http://www.academiapaulistadeletras.org.br/discursos-acad-atuais/13-paulo-nathanael-pereira-de-souza-recepcionado-c-discurso-p-academico-paulo-jose-da-costa-jr.html>>.

que a aprovação dele, o seu voto positivo à indicação de Eurides Brito, contribuiu para movimentar o órgão oficial da educação, nota-se que logo após, o item b, conforme acima, composto na indicação nº 45/74, para o sistema de ensino, foi acatada a criação de um setor especializado para a educação pré-escolar no interior do Ministério da Educação (MEC).

Por outro lado, pode-se pensar que esses documentos - indicação e parecer -, somados à criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), revelaram-se uma síntese do já vinha sendo pensado ou mesmo gestado.

Além desse autor, identificou-se Anna Bernardes Silveira da Rocha, a qual é citada por Didonet nos agradecimentos em sua dissertação de mestrado de 1977: “[...] à professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, de quem recebi fortes incentivos e as primeiras direções para chegar até às crianças mais carentes”¹⁰⁸. Da referida professora, ao lado dos incentivos descritos por Didonet, no período ressalta-se que era a Diretora do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), órgão normativo o qual passou a incluir a pré-escola no MEC. Bernardes participou de outros direcionamentos relacionados à necessidade do pré-escolar, como *Sistema Especial de Promoção Educativa do Menor (SEPREM): Projeto I*, de 1978 e *Relatório de número 74, sobre o DEF e a Educação Pré-Escolar*, elaborado em 1978 e publicado no início de 1979, incluindo propostas do Departamento de Ensino Fundamental DEF para justificar a continuidade do trabalho de planejamento da Pré-escola.

Com base nesses fatos, de que após a apresentação das necessidades do pré-escolar pelos Conselheiros à referida Diretora do DEF, pode-se dizer que foi a mesma, uma das pessoas que mobilizou o projeto de inclusão da pré-escola no âmbito do Planejamento Educativo do MEC¹⁰⁹.

A Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) foi inaugurada em 1975, sob a gestão de Vital Didonet. Logo na sequência, o *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar no Brasil*¹¹⁰ é publicado, contando com a coordenação e elaboração de Vital Didonet,

Em momentos oportunos, serão utilizadas as suas opiniões enquanto participante direto do cenário que ele diz ter sido conhecido como “A Reforma das Reformas”, referindo-se a LDB de 1971.

¹⁰⁸ Tal menção encontra-se na dissertação de mestrado de Vital Didonet, intitulada “Subsídios a uma Política Educacional Para o pré-escolar” (1977), sob orientação de Jacira da Silva Câmara, e membros da Banca Raimundo Valnir Chagas e Oscar Serafini.

¹⁰⁹ São hipóteses fundamentadas em fatos relatados em documentos oficiais, na dissertação de Didonet, na publicação de artigos da RBEP, especialmente o periódico de n. 140 (1976), inteiramente dedicado à educação pré-escolar, constando um artigo da autora. Necessário aprofundar a questão, mas, no momento desta pesquisa, foge ao alcance das fontes analisadas.

¹¹⁰ Informação relevante para as análises desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que se elaborava o diagnóstico, eram promovidos seminários e encontros nacionais para realizar o planejamento da educação pré-escolar no Brasil. No próximo fenômeno descrito por Didonet, esse aspecto será relatado. Por ora, importante saber que os relatos estão no documento intitulado “Educação Pré-escolar: uma nova perspectiva nacional”, 1975b.

em colaboração com os Assessores técnicos, Maria Lúcia Thiessen, Vera Lúcia Marucci de Menezes, Mary Paiva de Souza e Lúcia Alencastro Valentim.

O diagnóstico foi apresentado em sucessivas reuniões técnicas que ocorreram durante o ano de 1975, sendo quatro eventos no DEF em Brasília, e um evento em Belo Horizonte. Esses encontros foram identificados em Brasil (1975b) como etapas para a organizar os objetivos concernentes ao planejamento de um futuro Plano Nacional de Educação Pré-escolar.

Seguindo a estratégia de ação política, o Diagnóstico inicia por identificar aspectos gerais na organização da Educação Brasileira, a legislação (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases), a administração, o planejamento educacional e o sistema de financiamento. Ainda nessa primeira parte, expõe tabelas com dados considerados relevantes da população brasileira, a exemplo dos demográficos, sociais e econômicos.

Como pano de fundo, a questão da urbanização e a inclusão da população infantil estimada em meio ao aumento demográfico, e, nessa relação os maiores índices de natalidade em regiões mais pobres do país.

Conforme Tabela 1, tem-se a população estimada no Brasil para o ano de 1975:

Tabela 1 - População Estimada – Brasil - 1975

Idade	População	% sobre população total	% acumulada	População acumulada
1 ano	3.191.349	3,01	6,11	6.485.836
2 anos	3.104.300	2,92	9,03	9.590.136
3 anos	3.031.339	2,86	11,89	12.621.475
4 anos	2.970.465	2,8	14,69	15.591.940
5 anos	2.919.678	2,75	17,44	18.511.618
6 anos	2.876.977	2,71	20,15	21.388.595

Fonte: BRASIL¹¹², 1975a, p. 18

Citando como fonte o setor de emprego, IPEA/CNRH, 1975, PLANAN, apresenta a Tabela 2:

Tabela 2 – População Urbana e Rural

Região	População - 1970		Taxa bruta - natalidade	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Norte	658.830	1.335.745	43/1000	43/1000
Nordeste	6.953.015	11.788.588	43,5/1000	45/1000
Sudeste	13.391.980	5.773.675	31,7/1000	34/1000
Sul	3.788.380	3.399.010	36,4/1000	38/1000
Centro-Oeste	1.227.975	1.589.765	40,6/1000	41/1000
Brasil	26.020.180	24.386.775	36,7/1000	41/1000

Fonte: BRASIL¹¹¹, 1975a, p. 19

Os dados acima foram elaborados, portanto, para demonstrar o crescimento populacional e a natalidade. Nas palavras finais a respeito das duas tabelas, se lê: “Pode-se concluir, portanto, que quanto mais baixa a renda e quanto mais pobre a região, maior o índice de natalidade” (BRASIL, 1975a, p. 19). Tais fatos, para justificar o crescimento da população específica ao pré-escolar, de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3 – População de 0 a 6 anos

Idade - Ano	Total 0 a 6 anos	0	1	2	3	4	5	6
1976	21.802.345	3.375.819	3.263.871	3.168.814	3.088.687	3.021.526	2.965.370	2.918.258
1977	22.264.828	3.457.394	3.341.281	3.241.209	3.155.463	3.082.331	3.020.100	2.967.050
1978	22.766.172	3.538.372	3.421.892	3.319.415	3.229.614	3.151.161	3.082.728	3.022.990
1979	23.296.880	3.617.914	3.504.017	3.401.366	3.309.085	3.226.705	3.152.118	3.085.675
1980	23.845.840	3.695.181	3.585.967	3.484.994	3.391.825	3.306.015	3.227.130	3.154.730

Fonte: BRASIL¹¹², 1975a, p. 20.

Para a Tabela 3, chega-se, a seguinte constatação:

A magnitude dos números contidos nessa tabela constituem por si só uma indicação eloquente da ordem de grandeza dos problemas da educação pré-

¹¹¹ A fonte referida em Brasil, 1975a foi: Setor de emprego, IPEA/CNRH, 1975 (PLANAM).

¹¹² A fonte referida em Brasil, 1975a foi: SANTIAGO, Jurandir. Modelo de análise do sistema educacional, relativo a efetivos escolares. MEC/FUB, março de 1974.

escolar e sugerem desde logo um estratégia gradual de atendimento em que, obviamente, dever-se-á dar prioridade, nas primeiras etapas, a uma população-alvo mais carente (BRASIL, 1975a, p. 20).

A construção por números levada à cabo no texto, procura, portanto, não se desvencilhar das questões legislativas e administrativas, oferecendo, por meio quantitativo, justificativas de sua necessidade econômico-social buscando integrar o pré-escolar, portanto às preocupações do MEC.

Os números ajudaram também a construir o argumento, com base na “ampliação de natalidade” em direção à preferência destinada à população considerada mais carente.

A partir daí, são explicitados os infortúnios relativos à essa população, “a criança, pré-escolar carente”, concentrando esforços nos problemas de nutrição, saúde, desenvolvimento psicológico e adaptação social.

Essa parte mistura apropriação de dados de pesquisas acadêmicas, consolidando a construção estratégica elaborada desde as primeiras páginas, como no texto de Nelson Chaves, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), demonstra a realização de seus estudos em bairros pobres de Recife, em que o pesquisador mostra o alto índice de desnutrição, acarretando problemas de crescimento, mortalidade, dentre outros agravamentos.

Quanto ao problema psicológico relaciona à pesquisa feita por Ana Maria Poppovic, a qual, pesquisando, por exemplo, em São Paulo e Brasília, no ano de 1975 “[...] demonstrou que as crianças de nível sócio-econômico baixo, de suas amostras, tinham dois anos de atraso na capacidade mental em relação a crianças de nível sócio-econômico alto” (BRASIL, 1975a, p. 26).

No que se refere aos problemas de adaptação às dificuldades de aprendizagem escolar, sublinhou resultados de pesquisas internacionais¹¹³, apresentando dificuldades constantemente observadas nas crianças carentes, como um dos exemplos, as dificuldades na discriminação de estímulos auditivos e visuais, que estariam limitando as crianças, tornando-as apáticas, problemas relacionados com os adultos que cercam essas crianças, limitando o vocabulário, apresentando, inclusive,

[...] problemas de ajustamento psicossocial: instabilidade emocional, inibição, agressividade, baixo nível de auto-estima, medo e desconfiança diante de pessoas estranhas ou de situações novas. Revelam, ainda pouca espontaneidade parra explorar coisas e situações desconhecidas. Perdem,

¹¹³ Cita, na página 26: Craviotto e De Licarde, México, 1969; Chapakan et alii, Índia, 1968; Guthrie et alii, Filipinas, 1969

assim, progressivamente, a consciência de suas próprias possibilidades (BRASIL, 1975a, p. 26).

Argumentos como esses, contribuíram, para que fosse sendo construído, ao longo do tempo, ao nível acadêmico, uma repulsão ao que nomeia “abordagens psicologizantes da infância” e também à padronização de “normal” ao conceito de infância à classe dominante, conforme crítica de Kramer, em seus artigos, sobre a crítica à educação compensatória¹¹⁴.

Como se vê, em resumo o que “[...] podem ser consideradas características comuns às crianças carentes” (BRASIL, 1975a, p. 27):

- a) Apatia;
- b) Dificuldade em concentrar a atenção;
- c) Dificuldade no uso adequado da linguagem oral e da formulação do pensamento abstrato (generalizar a partir de situações concretas);
- d) Dificuldade de ajustar-se aos padrões esperados (segundo a cultura dominante);
- e) Rendimento inferior aos padrões normais, quando submetidas a métodos formais de ensino.

A partir desse momento, a estratégia é ainda mais integrada às propostas do MEC, como citou Souza (1986, p. 56), insere a “[...] prioridade ao ensino de 1º grau implica necessariamente incluir cuidados especiais com programas de educação compensatória para pré-escolares carentes”.

A construção numérica prossegue apontando alguns problemas de 1º grau, que estariam relacionados com as crianças do pré-escolar, como os altos índices de repetência e abandono nas primeiras séries. Aponta para a distorção idade/série, segundo o qual estabelece o sistema de ensino, mas, de acordo com Brasil (1975a, p. 32) “[...] os dados observados indicam uma situação bastante diferente”, em que apenas “11,77% dos alunos da 1ª série, em 1973, estavam com 7 anos e 85,55% tinham mais idade. Nessa mesma série, 4,54% dos alunos tinham mais de 14 anos. Apenas 3,05 % concluíram o 1º grau na idade de 14 anos” (BRASIL, 1975a, p. 32). Por isso, a variação de idade na mesma série e níveis de maturidade diversos seriam fatores que também contribuiriam para maior evasão escolar.

¹¹⁴ Em visita ao MEC foram encontrados artigos acadêmicos, inclusive os de Sônia Kramer, demonstrando que a coordenadoria do pré-escolar não esteve alheia às críticas acadêmicas. A autora estava correta, quando os documentos do período informam as características consideradas comuns às crianças carentes, não deixa margem de dúvidas para busca de uma padronização, ou modelo do conceito de infância. A questão da psicologização na educação pensada para crianças pequenas, será discutida em outro momento nesta pesquisa.

Se antes se buscava as razões para melhoria de qualidade dentro do próprio ensino de primeiro grau (nível de qualificação de recursos humanos, material didático, condições físicas e métodos, por exemplo), passaram a,

[...] a focalizar variáveis anteriores ao processo: a criança antes e no momento de entrada da escola e os fatores que a afetam. Na medida em que são apontados problemas de subnutrição, das doenças e da marginalização cultural das crianças, começa-se a desenvolver grande interesse em atacar os problemas de ensino de 1º grau naquelas condições que podem ser a sua origem. E, por isso, a educação pré-escolar para essas crianças carentes está sendo vista nos vários níveis da administração educacional – federal, estadual e municipal como um imperativo da maior urgência (BRASIL, 1975a, p. 35).

A necessidade de “urgência urgentíssima” a qual falou Nathanael de Souza (no Parecer 2.018/74) a respeito da educação Pré-escolar e também à preocupação externada pela indicação nº 45 em relação ao alto índice de repetência na primeira série do 1º grau, como provável causa de evasão e repetência, poderia estar nos antecedentes das crianças, principalmente aquelas consideradas carentes. É, portanto, diligente e estrategicamente confirmada nos dados do diagnóstico.

Se, conforme vimos na primeira parte do diagnóstico, os dados convergiram aos objetivos para justificar a necessidade da educação pré-escolar aos mais pobres, na segunda parte, visava apresentar ao leitor, que tipo de atendimento vinha sendo ofertado ao pré-escolar no Brasil. Conforme Didonet, a formulação de propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças, vinha acontecendo desde meados de 1970.

Trataremos desse assunto a partir de agora, seguindo informações do referido autor, em acordo com a sua organização esquemática, o segundo fenômeno considerado marcante em Didonet (1992) para a educação pré-escolar.

3.1.3 Formulação de Propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças nos centros pré-escolares

Além do diagnóstico, três documentos dizem respeito a essa formulação inicial. Dentre eles *Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional* (1975); e a coleção em 2 volumes, *Atendimento ao pré-Escolar* (1977).

Como texto introdutório a essa questão, a estratégia no Diagnóstico foi inserir o debate necessário às propostas pedagógicas, mas, alerta Didonet (1992, p. 19), “[...] embora ele tenha estado presente desde as primeiras formulações da pré-escola, foi após 1980 que surgiu a

maioria dos currículos e propostas pedagógicas no âmbito das secretarias de educação e das próprias pré-escolas”. Aí se pergunta: o que dizer sobre as propostas elaboradas por Heloisa Marinho em relação ao âmbito das instituições pré-escolares? Eis um silenciamento talvez necessário para se contribuir na coesão do “novo” discurso.

As primeiras iniciativas oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) à proposta educativa, encontravam-se alinhadas ao II PSEC (1975-1979) de 1976. Didonet (1992, p. 20) 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 do capital humano, ou seja, como instrumento para a formação do ser produtivo, na linha do desenvolvimento econômico”. Porém, segundo o autor, ainda recebera um tratamento técnico, quer dizer, bem alinhado às múltiplas demandas, tecnicamente planejado.

Tal afirmação não deixa dúvidas da direção escolhida para as estratégias pensadas à afirmação política da educação pré-escolar. Ou se planejava, sendo coerente com o projeto nacional (que já era uma ação criativa), ou não se firmaria no campo político-educativo nacional.

Desde o primeiro PSEC (BRASIL, 1973), se vê essa preocupação primordial o artifício de ter na educação um fator de mobilidade social, tendo a reforma institucional como rentável no sentido de obter “[...] estabilidade dentro do sistema, de forma a eliminar antagonismos tendo a segurança como objetivo” (BRASIL, 1973, p. 16), ou seja, não seria de bom tom uma reforma com grandes revoluções.

A busca da eficiência continua no segundo PSEC (BRASIL, 1976), dizendo reconhecer a evolução educacional ao desenvolvimento econômico, conforme se percebe em vários países, sendo importante porque: “[...] a própria expansão do sistema educacional, resultante do aumento das aspirações dos indivíduos, e as exigências destes, cada vez maiores, do ponto de vista da qualidade do ensino procurado” (BRASIL, 1976, p. 31). Tal fato revelara-se reconhecido e expresso no II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), orientando a ação do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No texto do II PSEC (BRASIL, 1976, p. 31), afirma, nesse sentido,

O II Plano Setorial da Educação e cultura reflete, necessariamente, aquela compreensão e esta orientação. A dinâmica do processo de sua elaboração não permite que o presente texto constitua-se senão um compromisso intermediário e de trânsito entre a situação preexistente, que vigorou durante a elaboração e execução do I PSEC, até o começo de preparação do II, e a nova situação que se expressa plenamente no II PSEC, como uma projeção automática, inevitável e consistente com a política referida.

O II Plano mencionado, inclui, em seu 2º capítulo e 1º item, a educação pré-escolar. Sendo novamente citada e integrada aos objetivos do documento, o que inclui maior prioridade às “áreas marginais”. Novamente no capítulo 7, sobre as metas do II PSEC (BRASIL, 1976, p. 39), onde se lê as metas estipuladas para essa área:

A) Educação pré-escolar

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.

Completando a linha de raciocínio aqui empreendida, no caminho das ações estratégicas do II PSEC para o sistema educacional, se vê, Inovação e Renovação do ensino; Recursos humanos; Expansão e melhoria da rede física; planejamento e administração. Inclui no item sobre a “modernização do MEC, como Inovação, ações preventivas e de maximização da ação educativa” (BRASIL, 1976).

Foram perfeitamente perseguidas pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), as questões referentes ao II PSEC (BRASIL, 1976) desde os primeiros documentos oficiais publicados pelo Departamento de Ensino Fundamental junto à referida Coordenação. Soma-se também a incorporação do que foi definido no referido Plano sobre a inovação na educação pré-escolar:

1. Desenvolver pesquisas sobre educação pré-escolar para identificar as **necessidades** da clientela e a forma de seu atendimento;
2. Pesquisar processos de atendimento com conteúdo **flexíveis e adaptados** à população-alvo, segundo necessidades regionais e/ou locais;
3. Desenvolver os **métodos** de educação infantil e aperfeiçoar os **canais de difusão** de inovações nesse campo (BRASIL, 1976, p. 53, Grifos nossos).

Não deixa dúvida que o caminho dos quatro primeiros documentos, mencionados no início desse tópico, buscaram incluir-se nesse espaço técnico, mencionado antes por Didonet

(1992), habilmente costurados ao desenvolvimento com segurança, as metas e as inovações requeridas, ou seja, os argumentos necessários, para ao mesmo tempo em que se afirmasse politicamente, alavancavam o processo de “inovação” pedagógica na educação infantil. Os primeiros passos que definiram as propostas pedagógicas, já estavam presentes desde o início, naqueles documentos (DIDONET, 1992).

Salienta-se duas estratégias discursivas presentes nos documentos oficiais, a respeito das políticas públicas emergenciais definidas à educação pré-escolar: inovar e conscientizar. A maior inovação argumentada nos documentos baseou-se na privação cultural sofrida pelos mais pobres, por isso, a questão por vezes publicada por Didonet, sobre a adoção da dupla concepção humanística e técnica (PRADO, 2014).

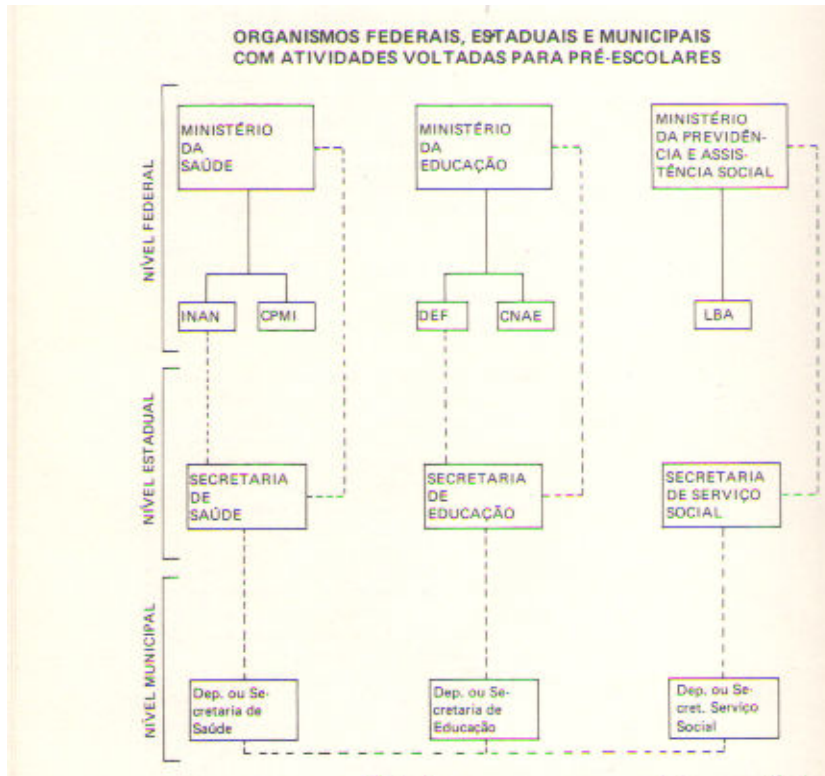
Vejamos como foi construído nos documentos então, sob critério emergencial do que seria também inovação e conscientização.

A parte II do diagnóstico continua no caminho das justificativas, porém, já explicando como vinha sendo feito, conforme apresentação do diagnóstico preliminar pela Diretora do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), Anna Bernardes da Silveira Rocha,

A segunda parte relata sinteticamente a atuação dos organismos públicos e das principais instituições privadas que desenvolvem programas de atendimento a crianças sócio-economicamente carentes. Os itens seguintes abordam temas genéricos de currículo, metodologia, recursos humanos e materiais (ROCHA, 1975a, p. 03).

No esquema da Figura 1, o texto informa organismos públicos que possuíam atividades voltadas ao pré-escolar, conforme a seguir:

Figura 1 – Organismos federais, estaduais e municipais



Fonte: BRASIL, Diagnóstico Preliminar da educação pré-escolar, 1975a, p. 40.

A busca de articulação com outros órgãos e também com outras instâncias, foi mostrada, quando se afirmou ter estabelecido “[...] contatos com pessoas de larga experiência em vários Estados no campo da educação, saúde e nutrição do pré-escolar” (BRASIL, 1975a, p. 40).

Vem a somar essa afirmação no *Relatório 74* (BRASIL, 1979e), o qual traz o nome dos participantes, que já teriam experiência nessa questão do atendimento diverso, na primeira reunião do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), o que cabe a longa citação:

Desde 1974, desenvolveram-se estudos por uma equipe especial, a qual reuniu, no DEF, especialistas de renome nacional e que vinham atuando em pesquisas e experimentos relacionados ao desenvolvimento infantil. Desses estudos participaram: **Nelson Chaves**, que, na Universidade de Pernambuco, vem, há muitos anos, realizando projeto de assistência a crianças, na área de nutrição, e pesquisas, também nessa área; o **Dr. Yaro Grandra** (sic!), que, em São Paulo, desenvolvia experiências de atendimento a pré-escolares em escolas de 1º grau, no chamado PROAP (sic!), programa financiado pela UNESCO; a **Profª Nazira Abi Saber**, diretora de uma escola de educação pré-escolar, em Belo Horizonte, e que é autora de livro sobre o assunto, bem como portadora de longa experiência na educação de crianças; a **Profª Heloisa Marinho**, também com muitos anos de experiência em educação pré-escolar, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro; o **Prof. Theodolindo Cerdeira**, da Universidade de Brasília (BRASIL, 1979e, p. 67-68, grifos nossos).

Em relação ao primeiro convite feito pelo Departamento de Ensino Fundamental (DEF), este revela indícios para pensarmos os motivos da escolha desses autores. Percebe-se uma tentativa de conhecer a diversidade de atendimento, talvez, observar se era possível adaptar o trabalho (incluindo publicações) dessas pessoas ao que pretendiam implantar. Porém, uma questão inicial surge, muito mais relacionada às ausências de duas professoras, Nazira Abi Saber e Heloisa Marinho¹¹⁵. Diz-se ausências, por que elas não foram mais convidadas a participar de decisões oficiais de cunho pedagógico, ao menos, não foram encontrados registros ou indícios que revelassem o contrário. Além do mais, a menção às obras dessas autoras não ganha grande relevo nos documentos oficiais do período considerado inicial das ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a primeira infância. Por que então, elas foram selecionadas num primeiro momento, e excluídas dos debates, destinados à divulgação das “novas” ideias?

Vale destacar, conforme se vê no Jornal do Brasil de 1975, que Anna Bernardes e Heloisa Marinho¹¹⁶ participaram do “I Congresso de Educação Pré-Escolar”, organizado pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), no Rio de Janeiro, entre 20 até 26 de julho de 1975. Não se apurou se Ana Maria Poppovic e Yaro Gandra, por exemplo, estiveram presentes, porém, são citados no jornal, respectivamente, como pesquisadora cujas pesquisas corroboram a necessidade de se cuidar das “carências” e o segundo por sua experiência prévia e pesquisa na área.

Nesse congresso, a conferência de abertura foi realizada por Anna Bernardes. Essa é uma informação que consta, conforme se mencionou acima, em matéria do Jornal do Brasil, datado de 21 de junho de 1975, sendo redigida por Beatriz Bonfim sob o título *A descoberta da Pré-Escola*. Informa que o título é uma frase de Laura Jacobina, presidente da OMEP naquele período. Além dessa matéria, tem-se a página inteira dedicada ao tema da pré-escola, constando informações sobre as ações do MEC por meio de entrevista de Anna Bernardes ao Jornal, um texto produzido pelo DEF *o susto pré-escolar* e o relato de uma *Experiência Paulista*.

¹¹⁵ As produções dessas autoras foram objeto de estudo de Machado (2015), *A Educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloisa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971)*. A referida pesquisa integra o grupo de estudo ao qual faço parte, liderado por Arce Hai, contém uma fonte de consulta para quem deseja conhecer as ideias pedagógicas em específico aqui assinalado, de Heloisa Marinho e Nazira Féres Abi-Sáber.

¹¹⁶ Fato curioso é que, conforme Machado (2015, p. 129), “Na obra ‘currículo por atividades’ de 1978, em sua primeira edição, e em 1987, em sua segunda edição, Heloisa Marinho teve como prefaciadora de seu trabalho Anna Bernardes da Silveira Rocha, a qual afirma ser esse [...] um livro de cabeceira de professores. Objetivo, prático, rico de sugestões operacionais no desenvolvimento da educação infantil” (Grifos do Original).

No texto inicial Bonfim informa que autoridades, especialistas e outras pessoas estariam reunidas nesses dias para debate de um tema de intensa discussão “[...] privação cultural, a criança carente e a necessidade de seu atendimento” (BONFIM, 1975, não paginado).

Na narração reafirma a problemática da criança a partir de “estatísticas do MEC” de que muitas crianças estavam sem atendimento básico, como saúde, alimentação e outros fatores considerados indispensáveis, como afetivo, cognitivo e motor. No congresso houve palestras (conferências conforme jornal) e grupos de estudo. Interessante observar o nome dos palestrantes, conforme retrata o texto:

Todos os temas serão apresentados e debatidos, como Arte e a Criança (Augusto Rodrigues), Estrutura e Funcionamento de uma Unidade Pré-Escolar (prof. Olympia da Silveira Ferreira), Desenvolvimento da Comunicação na 1ª infância (prof. Heloisa Marinho), Criatividade (prof. Bruno Tauzer), Teoria de Piaget (prof. Maria Judith Sucupira da Costa Lins), entre outros (BONFIM, 1975, não paginado).

Observemos que a teoria de Piaget já vinha circulando em meio a temas como criatividade, comunicação e arte. Porém, conforme se vê na reportagem, o conhecimento selecionado naquele momento, a partir do “problema” da criança foi a sua privação e carência. Menciona, como dito, Ana Maria Poppovic e suas pesquisas que, segundo a autora, comprovaram o prejuízo para o desempenho escolar, com dois anos de atraso das crianças em situação de privação e carência para as crianças mais abastadas.

No que se refere à entrevista concedida ao Jornal, Bernardes reafirma a problemática e a necessidade de aproveitar espaços físicos. Quando perguntada se na avaliação dos programas da pré-escola, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) já teria definido ou considerado quais experiências implantar no Brasil, observando as diferenças regionais, responde que reuniram três principais grupos, e algumas características comuns: 1) Modalidade dos jardins-de-infância e escolas maternas, conforme Bernardes até aquele momento utilizada para crianças de classe média. Contudo, para as crianças socialmente carentes, o futuro programa pensava em adicionar componentes de saúde e nutrição; 2) Formas que permitem atendimento de maior número de crianças, não exclusivo ao pré-escolar e até as periódicas como colônias de férias, ruas de recreio, domingos na praça, etc.; 3) Televisão Educativa, para o enriquecimento das outras duas.

Já o trecho “O susto pré-escolar”, relaciona a criança à flor, sobre regar, por isso, na pré-escola o solo fértil. Aponta para o longo caminho dessa descoberta, já por Freud e a importância dos primeiros anos, a personalidade e o sucesso da socialização. Como reforço considerado

científico, a seguinte chamada desse trajeto, segundo Departamento Educacional (JORNAL DO BRASIL, 1975, não paginado):

Piaget e suas pesquisas renovam sempre o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança. Bloom enfatiza com muita clareza a decisiva importância da antecipação do início do processo de aprendizagem. Nomes pioneiros: Oberlin, Pestalozzi, Montessori. **Fiquemos com Pestalozzi** e sua busca pessoal vivida, convivida com as crianças, para descobrir com elas a melhor forma de lhes deixar viver. Pestalozzi não esteve apenas querendo ensinar, ele se mostrou perplexo diante da criança desamparada de seu tempo (e as do nosso tempo, nós, por que não?) (Grifos nossos).

Conforme já exposto, Yaro Gandra é mencionado no jornal, apontando outros indícios¹¹⁷ sobre a circulação de sua “Experiência Paulista”, em que apresentam o Centro de Atendimento ao pré-escolar (CEAPE). Na matéria se lê:

Em seminário recentemente realizado em Belo Horizonte, de estudos dos projetos de assistência ao pré-escolar, o professor Yaro Gandra, demonstrou que a reprovação na primeira série do 1º grau, varia de 46 a 79% nas escolas municipais de São Paulo, e calculou que há, pelo menos, 1 milhão 800 mil escolares reprovados no país, anualmente, o que leva à necessidade de mais de 60 mil classes. (JORNAL DO BRASIL, 1975, não paginado).

Ao retomar o tópico das ocultações de nomes a exemplo das professoras Nazira Féres Abi-Saber e Heloisa Marinho e nota-se que nos documentos e pareceres oficiais a partir do “novo” momento da educação para a primeira infância, percebe-se que a primeira a qual também esteve presente na primeira reunião do DEF, em 1975, não constará em referência bibliográfica alguma, desses “novos” documentos oficiais.

Já Heloisa Marinho foi discretamente incluída nas referências bibliográficas do primeiro volume destinado ao treinamento pedagógico *Atendimento ao Pré-escolar*, de 1977. Fato curioso é que, apesar de não ter sido mencionada nos documentos oficiais posteriores, observa-se a presença, inclusive no *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (1981a), aspectos observados em Marinho, como se percebe: a influência da educação de crianças pequenas para o sucesso na primeira série¹¹⁸; a natureza global¹¹⁹ da experiência infantil, são alguns exemplos.

¹¹⁷ Além do Diagnóstico (1975) e depois a Coleção em 2 volumes (1977), por exemplo. Veremos adiante que a circulação de suas ideias e experiência educativa já estavam presentes nos programas do Estado de São Paulo.

¹¹⁸ Livro Currículo por atividades (1978), de Heloisa Marinho, mostra que suas ideias não causavam conflito com as decisões oficiais, inclusive, a autora já se valia da estratégia de quantificação para justificar a importância de educação infantil.

¹¹⁹ Essa noção pode ser encontrada em obras da autora como, *Vida e Educação no Jardim de Infância*, 1966 (Primeira edição em 1952).

Especificamente em relação à Marinho, por sua influência, inúmeras publicações conhecidas e ações formativas, é notável que, ao nível das intencionalidades oficiais, seria prudente, no nível do discurso e de participação decisória por ideias pedagógicas, torna-la menos “visível” em confronto com o novo. Até porque Marinho (1966) não esteve alheia a questão das crianças “pobres” ou “carentes”, no caso específico dos países em desenvolvimento, sendo preciso não perder de vista as mudanças no processo de urbanização e a pobreza em que estavam (nas favelas, por exemplo) as crianças brasileiras, prisioneiras em suas casas ou “favelas imundas” não podendo brincar ao ar livre e se desenvolver. Como se vê em artigo: “Cabe ao jardim de infância **compensar** esta pobreza proporcionando à criança vida rica em experiências” (MARINHO, 1966, p. 64, grifos nossos).

A ideia de compensar “uma falta” já estava em circulação, o problema discursivo centrava-se na simbologia “ultrapassada” que a autora representava e não nas suas ideias em si.

Se era preciso renovar, então, uma imagem supostamente antiga, ligada à Educação Nova, não poderia surgir como símbolo hodierno envolto na ideia de planificação e desenvolvimento com segurança. Para aliar-se à planificação, nisto um atendimento racionalizado e equalizador da educação (lembramos, educação e economia deveriam caminhar juntas), em que se aproveitasse espaços ou experiências pré-existentes removeriam o mínimo possível dos investimentos financeiros por parte do Estado. Assim, melhor escolha, ou saída criativa, foi a apropriação e a divulgação da Teoria da Privação Cultural contemplando a Educação Compensatória.

Nesse sentido, certamente por isso, a psicóloga Ana Maria Poppovic foi a “voz” primária e mais adequada para tomar a dianteira científica das inovações teóricas, pois, aliado a esse conjunto, ela era reconhecida e respeitada como pesquisadora.

Aqui, já foi debatido que Ministério da Educação e Cultura (MEC) se alinhou às metas e às inovações propostas pelo II PSEC (BRASIL, 1976). Seguindo tais metas, antes, criaram locus de coordenação, realizaram o diagnóstico, buscaram justificar a necessidade desta etapa, para se obter apoio financeiro, tentando também promover criação nacional de administração e coordenadoria Estadual e, realizou em adição, cursos e seminários para treinamento de Recursos Humanos.¹²⁰

Vejamos algumas menções que revelam esse fato no subtítulo de número 1 da segunda parte do Diagnóstico, *Organismos e sua atuação*.

¹²⁰ Essas são as metas presentes II PSCEC para a educação pré-escolar, seguidas com afinco.

O diagnóstico propõe a divisão entre as ações dos órgãos públicos no âmbito federal. Trazendo ao leitor, o conhecimento dessa diversidade já existente. Cita as ações tomadas no âmbito federal, descreve a sua formação, entre Ministérios (seus Departamentos ou Secretarias). Sobre o MEC, aborda a criação da Coordenação do Pré-Escolar (COEPRE) e os passos até então tomados pelos técnicos dessa instância pública, relatando suas visitas “[...] a quase todos os Estados, colhendo dados referentes à matrícula e necessidades de atendimento ao pré-escolar” (BRASIL, 1975a, p. 39). Nesse sentido, conseguiram os técnicos colher informações sobre “[...] o nível sócio-econômico das crianças matriculadas, sobre o corpo docente, localização, estado e funcionamento dos prédios, currículos e materiais didáticos, equipes de orientação ou supervisão existentes” (BRASIL, 1975a, p. 40).

Sempre na sequência à referida articulação, destacam a promoção dos encontros promovidos em 1975, dentre eles a menção *do I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar*, em junho do mesmo ano, realizado entre CODEPRE¹²¹/DEF com as “[...] Secretarias de Educação dos Estados, Territórios e Distrito Federal, com o propósito de debater os princípios gerais do programa nacional de educação pré-escolar que se pretende implantar, e estabelecer as bases para o planejamento em cada unidade da Federação” (BRASIL, 1975a, p. 41).

Para abordar resumidamente a respeito dos passos percorridos para o atendimento das metas, recorreu-se ao *Relatório de atividades de nº 74*, em que consta o *DEF e a Educação Pré-Escolar* (BRASIL, 1979e) e ao documento intitulado *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica*, organizado por Nunes, Corsino e Didonet, em 2011. Os documentos revelam o traçar das primeiras diretrizes, após a iniciativa da primeira reunião a que se fez menção¹²², com os especialistas em educação pré-escolar. Logo após a visita dos técnicos (Didonet, inclusive) a outros Estados, o diagnóstico veio na sequência, conforme explicitado, com o objetivo de melhor caracterização do problema do atendimento ao pré-escolar. Assim, somando as informações contidas nos dois textos, destaca-se os seguintes passos:

1. I Seminário de Planejamento da Educação Pré-Escolar, no Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse momento, com a participação dos técnicos de diferentes setores (educação, saúde, nutrição e previdência social), a saber, Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Coordenação de Saúde Materno-Infantil

¹²¹ Ainda chamada CODEPRE, logo em seguida seria COEPRE (Coordenação da Educação Pré-Escolar).

¹²² Os nomes dos participantes da primeira reunião com os especialistas em educação a qual fizeram parte Heloisa Marinho e Nazira Ferez Abi-Sáber não foram apontados no texto do documento de 2011. Em todos os documentos de divulgação ao público, pelo menos. A única menção localizada foi no relatório 74, de divulgação interna, hoje disponibilizado em domínio público.

do Ministério da saúde, em 1976. Foram definidas as necessidades básicas a considerar no programa a ser desenvolvido e a busca de uma construção do entendimento comum sobre o desenvolvimento integral e integrado da criança e a articulação desses órgãos para pensar a formulação do futuro Plano Nacional¹²³;

2. II Seminário, contou com a participação de especialistas da área de difusão de imagens no ensino, como Fundação Centro-Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), da Fundação Pe. Anchieta, de São Paulo e do Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), onde pensaram a utilização da televisão como recurso auxiliar do futuro Programa. Vale lembrar que esse item foi considerado no II PSEC como inovação pedagógica.

3. III Seminário, “Planejamento da Educação Pré-escolar” em que foram definidas diretrizes básicas que orientariam o Plano Nacional de Educação Pré-Escolar.

4. Essa etapa constitui-se por diretrizes estabelecidas pelo Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e teve algumas ações assinaladas no Relatório 74 (1979e, p. 68-69): a) institucionalizou e/ou reativou a infraestrutura administrativa para planejamento, execução e avaliação da educação das crianças pequenas, nas Secretarias de Educação das unidades federadas; b) realizou, no Centro de Recursos Humanos João Pinheiro¹²⁴, em Belo Horizonte, o I Treinamento para Multiplicadores de Educação Pré-escolar; c) dentre todo o exposto, incluíram como estratégias também, duas reuniões anuais com os responsáveis pela educação pré-escolar nos estados, foi usada a série “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, em coprodução entre TVE-MEC e a Rede Globo de Televisão. Promoveram, depois de Belo Horizonte, outros cursos diversos para treinamento de pessoal, além da divulgação de publicações e estímulo à educação artística nos projetos pedagógicos.

¹²³ No documento de 2011, explicam que a “[...] elaboração de um plano nacional integrado de atendimento à criança, nem na criação de um organismo central de coordenação das diferentes áreas ou órgãos setoriais” (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p. 27). O Plano Nacional foi publicado somente em 1981 e adiante será mencionado.

¹²⁴ Onde fica atualmente o MAGISTRA, a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011. Informações em: <http://magistra.educacao.mg.gov.br/index.php/institucional/o-que-e-a-magistra>. A pesquisadora visitou o local em busca de documentos, pois soube que muitos objetos e corpus documentais antigos, em referência ao que circulou na cidade de Belo Horizonte, constam no local, especialmente no espaço reservado para uma biblioteca. Essa, chamada Biblioteca do Professor, foi criada em 1994, como parte integrante do extinto Centro de Referência do Professor, numa ampla proposta de formação continuada para os professores da rede pública do estado de Minas Gerais, encontra-se incorporada à Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores de Minas Gerais – MAGISTRA. Cabe os agradecimentos ao Sr. Mário, o qual nos recebeu e disponibilizou instrumentos de análise necessários. Para interesse de pesquisadores, alguns materiais utilizados pela escola pública de educação infantil (Estadual e depois Municipal) centenária “Delfim Moreira” foram parar nessa biblioteca, inclusive coleções em francês com anotações de sua diretora entre 1926-1946, Ondina do Amaral Brandão.

Para ajudar a recompor o esforço de análise aqui empreendido, em direção ao segundo fenômeno apontado por Didonet (1992) “formulação das propostas pedagógicas”, foi preciso antes compreender o processo de construção e as pessoas envolvidas no entorno de Didonet. Para prosseguir, então, menciona-se novamente que, além do caráter introdutório do Diagnóstico, temos os outros três documentos iniciais que falam das inovações pedagógicas. Contempla essa parte, a questão da “inovação” e da “conscientização” nos referidos documentos.

Não é demais lembrar também que as inovações propostas pelo II PSEC (BRASIL, 1976) incluíam a identificação da necessidade da clientela, pesquisas com conteúdo flexíveis e adaptáveis à população alvo, a “carente”. Ainda a difusão da inovação por canais de Televisão. Todos contemplando a prioridade ao ensino de 1º grau.

A coleção publicada em 1977 *Atendimento ao Pré-Escolar* com dois volumes (BRASIL, 1977a; 1977b) foi utilizada nos treinamentos para técnicos. Conforme vimos, a primeira delas em Belo Horizonte, ocasião em que “[...] 100 técnicos testaram esse material e sugeriram acréscimos e substituições muito válidas” (BRASIL, 1977a, p. 7). Em 1979, agora sob administração da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, a Secretária, Zilma Gomes Parente de Barros, apresenta a reedição dos volumes (BRASIL, 1979a e 1979b), afirmando:

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 sócio-econômico 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, 1979a, p. 5).

O texto do diagnóstico já apontava em 1975 a falta de recursos humanos, o treinamento de multiplicadores, tendo a referida coleção como principal meio, buscou de cada unidade federada, a possibilidade de ampliação do atendimento às crianças da pré-escola. Até o ano de 1978, consta o número de pessoas já treinadas pela Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) que ainda era ligada ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF). A seguir, na Tabela 4, o esboço dessa atividade:

Tabela 4 – Treinamentos realizados

Unidade Federada	Pessoas Treinadas
Amazonas	100
Acre	120
Alagoas	80
Minas Gerais	50
Santa Catarina	100
Roraima	30
Rondônia	20
Total	500

Fonte: Brasil (1979e, p. 69)

Como se vê registrado no Relatório 74 (BRASIL, 1979e, p. 69), na área de treinamento de recursos humanos, “[...] a programação do pré-escolar proporcionou que fossem treinadas 500 pessoas, entre professores, supervisores, assistentes sociais, coordenadores e diretores”, conforme a distribuição geográfica acima mencionada.

Os dois volumes utilizados nesse treinamento foram publicados após *Educação Pré-escolar – Uma Nova Perspectiva Nacional*, de 1975, “[...] documento que aborda a dinâmica de trabalho adotada pelo DEF com vistas ao desenvolvimento da educação pré-escolar no País e às diretrizes e critérios já estabelecidos” (BRASIL, 1979e, p. 70).

Como todos eles foram elaborados com a coordenação de Vital Didonet, optou-se por conhecer o seu conteúdo teórico-pedagógico em comparação e/ou complementação com conteúdo de sua dissertação de mestrado, defendida em 1977.

A coleção (BRASIL, 1977a; 1977b) destinada ao treinamento de professores, começa com colocações iniciais de Didonet, estão entre as páginas 09 e 24. Inicia com o tópico 1 intitulado “Você, Educador pré-escolar” (BRASIL, 1977a). A forma de se expressar revela uma visão distorcida, “romantizada” de professor quando afirma ser esse profissional cheio de “[...] dedicação, amor, sorriso, carinho, força, atenção, esperança” (BRASIL, 1977a, p. 9). Esse profissional forneceria momentos felizes às crianças, nas quais expressavam expectativas esperançosas (BRASIL, 1977a).

A sua profissão é posta sob o artífice da sensibilidade, mas ao final dessa “conversa”, projeta o verdadeiro motivo em direção às crianças “carentes”: “[...] É bom aprender com você a beleza essencial do seu trabalho junto às crianças” (BRASIL, 1977a, p. 9).

São 18 tópicos iniciais, o que inclui as descrições acima, foram dedicados a apresentar ao “educador” os pontos relevantes que precisam ser conhecidos na prática. São eles:

1. Você, Educador pré-escolar
2. A Educação pré-escolar
3. Encargo da família
4. Por que não a família, somente?
5. Carências sócio-econômicas, dividido em três subitens:
 - 5.1. Carência Alimentar;
 - 5.2. Carência de Saúde e
 - 5.3. Carência de estímulos educativos
6. Desenvolver a educação Pré-escolar
7. Aumentar a quantidade
8. Melhorar a qualidade
9. Quantidade x Qualidade
10. Busca de novas formas de atendimento
11. Prioridade para o atendimento
12. Esta coleção sobre o atendimento pré-escolar
13. Que tivemos em vista?
14. O que desejamos que esse livro seja?
15. Algumas características dos textos, tópico¹²⁵ composto por 5 subdivisões:
 1. Uma Concepção Humanista;
 2. Linguagem Simples;
 3. Ponto de Partida: a situação concreta;
 4. Flexibilidade e
 5. Discriminação de atividades por idade
16. Objetivos e métodos
17. E a preparação para a alfabetização? E a aprendizagem da leitura e escrita?
18. A você, educador pré-escolar.

Os quatro primeiros tópicos são resumidos no Quadro 2, a seguir.

¹²⁵ Esse tópico, p. 20, está sem o número 15. Entendeu-se ter sido subtraído por distração, pois, a seguir aparece o número 16, na página 22 do documento.

Quadro 2 – Tópico “Revisando”, resumo das colocações iniciais de Didonet

<p>1. IMPORTÂNCIA FUNDAMENTAL DOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Formação do cérebro . Formação das estruturas mentais . Curiosidade . Aprendizagem da linguagem . Socialização 	<p>2. PAPEL DA FAMÍLIA</p> <ul style="list-style-type: none"> . Fundamental de 0 aos 6 anos; <p>3 PAPEL DO SISTEMA DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> . Complementar dos 7 aos 14 anos e mais. 	<p>4. FAMÍLIA COM POUCA OU NENHUMA CONDIÇÃO DE ATENDER ÀS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS.</p> <p>5. NECESSIDADE DE O SISTEMA DE ENSINO ASSUMIR MAIOR PARTE DOS ENCARGOS DA FAMÍLIA.</p>
--	--	--

Fonte: BRASIL, 1977a, p. 12

Segue pelo item 5 explicando dados do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) (1975/1980), do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN, 1976/1980) e do Diagnóstico (1975) que confirmam as carências alimentares e de saúde. Além disso, o MEC/DEF, a CNAE e o INAN vinham procurando trabalhar de forma integrada. No caso das carências educativas, são justificadas assim:

Inúmeros estudos feitos em outros países, e alguns feitos no Brasil, indicam que as crianças que vivem em ambientes pobres (baixa renda, habitação precária, alimentação deficiente, pouca instrução, etc.) demonstram atraso no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, em relação a outras crianças da mesma idade, porém de ambientes melhores (BRASIL, 1977a, p. 13).

Por essa razão, alega o documento que “[...] está se fazendo no Brasil um grande esforço para desenvolver a educação pré-escolar” (BRASIL, 1977a, p. 13), isso significa “[...] aumentar o número de matrículas, ou seja, ampliar as oportunidades de acesso e melhorar a qualidade dos serviços educacionais prestados (BRASIL, 1977a, p. 14). Melhorar a qualidade, para Didonet não oferece limites, pois é possível “[...] aperfeiçoar a concepção e a realização do currículo, definir e precisar mais os objetivos, melhorar o material didático, a disposição das atividades, o ambiente físico, a qualificação dos professores” (BRASIL, 1977a, p. 14). Tendo, portanto muito o que fazer, um dos pontos centrais é a formação dos educadores, e, na medida “[...] em que eles tiverem uma excelente preparação de base e uma vivência consciente da situação real

das crianças brasileiras, eles serão os melhores agentes de elevação da qualidade da educação pré-escolar” (BRASIL, 1977a, p. 15).

O que então, segundo Didonet, no citado documento (BRASIL, 1977a, p. 15-16), esses profissionais, com formação adequada, terão condições de realizar em seu trabalho diário?

- a) Saberão atuar junto às crianças com sabedoria e amor;
- b) Saberão aprender com as crianças e usar essa aprendizagem no seu trabalho cotidiano, citando trecho de Saint-Exupéry¹²⁶, porque, afinal, “a criança não passa de alguém que te pega na mão para te ensinar”.
- c) Diante da dificuldade de preparar os recursos humanos, situa-se também a relação entre informação e conhecimento. Saberá, pois, ter consigo a sabedoria e o amor.

Diz-se que essa é uma visão romantizada para o trabalho do professor, pois nesse momento o recurso foi “afetivo”, ou seja, um apelo ao sentimento amoroso e “sábio” do professor. Porém, em todo o documento, o que vigora é a tentativa de mostrar como utilizar a Educação Compensatória, numa série de apropriações simultâneas. Não surpreende a “distorção”, pois, de acordo com Arce, Depaepe e Simon (2016), no processo de apropriação de ideias a adaptação se faz presente, porém, nesse trajeto novas silhuetas são reconfiguradas para atender as necessidades da sala de aula.

O tipo de educação que se quer, conforme ainda Brasil (1977a) em matéria de qualidade, é o necessário reconhecimento tanto dos traços comuns ao desenvolvimento das crianças (por ex., estruturas mentais, estágios da socialização, aquisição da linguagem, o desenvolvimento da psicomotricidade), quanto dos traços particulares, variáveis, “[...] de acordo com as circunstâncias de vida e as experiências de cada pessoa. As diferenças culturais entre as regiões brasileiras é um campo vasto para muitos estudos” (BRASIL, 1977a, p. 15, grifos do original).

Por isso, a educação compensatória “[...] visa ‘compensar’, suprir as deficiências do meio e oferecer às crianças bons estímulos que façam o papel dos que foram fracos ou insuficientes ou dos estímulos que deveriam ter existido e não existiram” (BRASIL, 1977a, p. 15). Pela variedade de estímulos ambientais e variados, recebidos por cada criança, vê-se, portanto, que “[...] Você, professor, pela natureza de seu trabalho, é um estudioso da criança. Você observa, escuta, acompanha. Você procura conhecer cada criança individualmente e suas reações no grupo” (BRASIL, 1977a, p. 16).

¹²⁶ Didonet se refere à: SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. Cidadela. São Paulo: Quadrante, p. 177.

No que se refere à busca de novas formas de atendimento, em resumo, se percebe as estratégias “economicamente” viáveis, quando se levava em conta, segundo Didonet (BRASIL, 1977a, p. 17): a) Uso de locais preexistentes; b) aproveitar o sistema de rodízio do grupo de crianças nos espaços, por exemplo, um grupo na sala de atividades e outro em área livre; c) aumentar a relação educador criança, sendo ideal 1 professor para 25 crianças. “Mas talvez lucraríamos em dar um pouco mais de crédito ao papel educativo da interação grupal”; d) Obter a cooperação de irmãos maiores das crianças; e) obter a participação das mães das crianças atendidas, “de forma obrigatória e em sistema de rodízio [...] ou livre, de forma mais permanente e efetiva”; f) ter a participação de outros voluntários, como grupos de jovens, tias, avós, etc.; g) usar material de sucata como material de trabalho das crianças, como latas, pedaços de madeira, retalhos de pano, etc.

O autor reforça que os capítulos posteriores irão trazer a referência científica dessas orientações iniciais, como esse último aspecto, do recurso aproveitável de material didático, pois como “[...] se diz no Cap. III, do Vol. 1, o que vale é o processo de a criança se pôr a criar sobre um determinado material. Ele tem valor na medida que permite e provoca a atividade infantil” (BRASIL, 1977a, p. 18). E o mesmo capítulo traz várias sugestões de fabricação caseira.

No item 14 (BRASIL, 1977a), explica que os livros foram pensados como referência ao trabalho diário e orientação durante o planejamento de atividades e fonte de estudo e material de apoio, pois será preciso adaptar as sugestões propostas a cada circunstância.

Dentre as características principais destacadas no texto, vale citar a defesa da educação, segundo Didonet, de concepção humanística, com possibilidades a serem vivenciadas já pela criança pequena. Afirma, no entanto, que parece ter sido “[...] superada aos poucos a falsa dicotomia que se estabelecera entre a educação humanística e técnica” (BRASIL, 1977a, p. 21). Na verdade, a justificativa da finalidade dessa educação, diz que a “[...] transcendência da pessoa implica que a pessoa não pertença a mais ninguém senão a ela própria. A criança é sujeito” (BRASIL, 1977a, p. 21). Adicionais características a destacar são a flexibilidade das atividades pedagógicas, consideradas em aberto, e a questão da variação cronológica, porque antes, segundo pesquisas educativas tradicionais, as crianças foram separadas por idade, porém, segundo tendências atuais¹²⁷, é indicado “[...] misturar as crianças de diversas idades para atividades de múltipla escolha” (BRASIL, 1977a, p. 21).

¹²⁷ Cita, em Nota de Rodapé, David e Elizabeth Grugeon, “*An Infant School*”, Londres, 1971.

Vê-se novamente, ao término da primeira parte escrita por Didonet, o qual apresenta, além das bases para os dois volumes, o conjunto teórico do que fora pensado para a educação pública pré-escolar, dedicando (no item final, nº 18), em Brasil (1977a, p. 23-24), como estratégia avivadora, se encaminha, novamente, “A você, Educador Pré-Escolar”, dedicando-se a explicar o esforço empreendido pela coordenação para oferecer esse material “de consulta e orientação”, tendo o professor a oportunidade de mandar sugestões à equipe da instituição, pois teria a oportunidade de testar pessoalmente essas sugestões, mas também consultar outras fontes de informação. Vai concluindo com o desejo de que o professor saiba conciliar êxito na sua tarefa de auxílio às crianças, pois o “[...] conhecimento é importante, mas o amor tem prioridade” (BRASIL, 1977a, p. 23).

Para reforçar ainda mais o caráter naturalizado como “científico-romântico”, e sensibilização do educador, complementa, portanto, com as afirmações de três autores, os quais são mencionados por Didonet em três passagens, na sequência, A.S. Neill, Dr. Schweitzer e Maurice Béjart¹²⁸:

De Sumerhill nos vem a experiência de A. S. Neill: “As crianças não necessitam tanto de ensino quanto de amor e compreensão. Necessitam de aprovação e liberdade para serem naturalmente boas. Os pais que sejam de fato fortes e amorosos são os que têm capacidade para dar à criança a liberdade de ser boa”. [...] A sabedoria que você conquista pela dedicação e pelo amor, pela coragem de doação. Sua tarefa é difícil, melhor do que nós você o sabe. O educador pré-escolar está disposto a ir além do que lhe cabe por dever a cada dia. A afirmação do Dr. Schweitzer se aplica nesse caso: “Sempre achei que para cumprir o dever é preciso fazer um pouco mais do que o dever”. [...] Finalmente, parafraseando Maurice Béjart podemos dizer: “Se você é capaz de brincar, rir, cantar, extroverter-se com uma criança, você alcançou a liberdade” (BRASIL, 1977a, p. 23-24, destaques do autor).

¹²⁸ A referência do primeiro A.S. Neill, encontra-se em nota de rodapé na p. 23, sob o título “Liberdade Sem Medo, Summerhill”. IBRASA, São Paulo, 1975, p. 111. Os outros dois são somente mencionados, pois, as referências fornecidas estão todas em Nota de Rodapé. Por curiosidade buscou-se a respeito dos outros dois: o segundo, Albert Schweitzer, pareceu adequado ao contexto o filósofo, músico, teólogo e médico alemão (1875-1965). Trabalhou com atendimento em hospitais, mediante o mundo desmorrado após as duas guerras mundiais. Reconhecido teólogo pelos Brasileiros, talvez por ter ganhado destaque pelo prêmio Nobel da paz em 1952, pelo espírito de humildade, e um missionário cristão que lutava pela paz e pela liberdade dos seres humanos.

Disponível em:

<<https://787cd4842360cf7998768074c36b431df7e66750.googleusercontent.com/host/0B6aWQMzkKwGHOXNQV2ZxY2NmcUU/LIVROS%20-%20Biografias/A-Schweitzer-biografia.pdf>>

No que se refere ao último, Maurice Béjart, Francês (1927-2007), filósofo e bailarino, não se conformava com as peças que montava serem afastadas das “massas populares”. Influenciado por Nietzsche, afirmava que o balé era um alegre saber. Além do balé, se dedicou ao ensino por meio de duas escolas de dança que fundou. Uma frase atribuída pelo autor, ensinar requeria “Um mínimo de explicação, um mínimo de anedotas e um máximo de sensações”. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/maurice-bejart.htm>>

Na sequência do volume 1, *Educação e Psicologia*, o capítulo II foi elaborado pela assessora técnica Maria Lúcia Thiessen (descrita como educadora) em que aborda o que chama de características evolutivas das crianças, desse desenvolvimento físico e motor, passando pelo mental e pelo sócio emocional, detalhando cada etapa, a partir de 1 ano até os 6 anos. Descreve como necessidades básicas a segurança mental, emocional, amor, segurança intelectual, recreação e orientação, passando enfim para os princípios fundamentais da psicologia do pré-escolar. Nesse tocante, cita em nota de rodapé a Psicóloga Mariana Agostini de Villalba Alvim e a série “Orientação Psicológica para os Pais”, da Série Mini-Imago, Rio de Janeiro. Não deixa de prever problemas que considera fundamental discorrer, como masturbação; ansiedade e medo; ansiedade e raiva e ansiedade e ciúmes. Para falar desses impedimentos, cita Spitz, Wolf, Freud, Bowlby, Haim Ginott, sem mencionar especificamente as obras consultadas.

O capítulo III foi organizado, na sua primeira parte por Didonet (BRASIL, 1977a, p. 49-68) e na segunda parte por Thiessen (BRASIL, 1977a, p. 69-166). O autor inicia traçando os objetivos do pré-escolar e sua relação com o desenvolvimento humano. Como objetivo principal

[...] o desenvolvimento global e harmônico¹²⁹ da criança. Global, porque inclui os aspectos da pessoa humana, por ex. o corpo, a mente, a afetividade, a consciência moral, a integração social. Harmônico, porque todos os aspectos devem se desenvolver equilibradamente, paralelamente, sem exagero de um em detrimento de outro (BRASIL, 1977a, p. 49).

Nesse sentido, deve ser realizado aos poucos, “[...] as potencialidades que estavam adormecidas”, como a “planta se desenvolvem a partir do embrião, que está na semente, até alcançar o tamanho, a forma, a resistência, a cor, etc., que estavam escondidos em seus genes” (BRASIL, 1977a, p. 49). O corpo da criança depende da alimentação, higiene e saúde. “A inteligência, por sua vez, está profundamente associada ao crescimento do cérebro, depende da maturação física e dos estímulos ambientais” (BRASIL, 1977a, p. 49). Tudo na criança vai se formando aos poucos, os sentimentos, consciência, que compõem a personalidade.

Mas como a planta sem sol, sem água ou sem terra, acaba morrendo mais cedo ou alcançando apenas metade da altura e da beleza que lhe seria normal, a criança também, sem alimento, sem carinho, sem saúde, sem higiene sem os estímulos de toda ordem que ela necessita, fica pelo meio do caminho: não

¹²⁹ Essa é uma ideia antiga, mencionamos o “desenvolvimento harmônico” na introdução desta tese, ao falar de Pestalozzi entre o final do século XVIII e início do século XIX.

chega a ser uma pessoa feliz, equilibrada, realizada (BRASIL, 1977a, p. 49-50).

Nesse trecho, aborda-se a problemática da privação para a vida da criança, recorrendo à Benjamim Bloom, quando fala da importância do desenvolvimento da linguagem entre 1 e 2 anos, sendo que “[...] é nesse período que devem incidir maiores cuidados para que a criança adquira uma linguagem correta, vocabulário variado, etc. O esforço que se faz depois desse período para ajudar a criança, conseguirá bem menor resultado” (BRASIL, 1977a, p. 50).

Na indicação do que seria então educação, aparecem menções à Claparède, sobre a autoeducação da criança, consolidadas, sem mencionar a UNESCO, do aprender a ser. Para ele “Aprender a ser”, muito conhecido no período, traduziria não apenas preocupações pelos valores morais, mas também uma formação adequada da inteligência. E para além disso, saber utilizar os conhecimentos, poder tomar uma “[...] posição racional diante dos fatos, dos problemas, das interrogações que a vida faz, conduzir-se no caminho da bondade, da misericórdia, da generosidade” (BRASIL, 1977a, p. 51).

Didonet finaliza essa parte trazendo objetivos, meios favoráveis e atuação básica necessária em cada etapa. Nesse trecho, aponta para áreas de desenvolvimento infantil, entendendo que o ser humano é “[...] um todo, único, integrado. A divisão em área ou aspectos de seu desenvolvimento é meramente didática, ou seja, para efeitos de estudo e observação” (BRASIL, 1977a, p. 53-54). Sendo assim, o “[...] corpo, a mente, as afetividades são profundamente interligados” (BRASIL, 1977a, p. 54). Ao notar, então, as necessidades de desenvolvimento, para falar das físico-motoras, indicam-se questões de habilidades motoras, estímulos visuais, hábitos de higiene e alimentares. Em relação ao aspecto mental, recorre-se a Piaget, Montessori e Pestalozzi.

Especialmente em relação ao papel dos adultos, há menção ao conselho desse último, em que o professor precisa silenciar a própria voz para que a criança possa aprender a falar. Nesse sentido, recorre a Piaget, para corroborar a ideia de que as crianças precisam ser encorajadas às próprias descobertas. Inclui-se nesse ponto o desenvolvimento social, emocional, baseado no mesmo autor. Quanto ao desenvolvimento da linguagem e o papel das atividades criativas, acrescenta, respectivamente, a menção à Bernstein e à Torrance.

Com essas alusões acima, Didonet, em Brasil (1977a) preparou no texto o terreno para as sugestões de atividades propostas pela sua assistente, Thiessen.

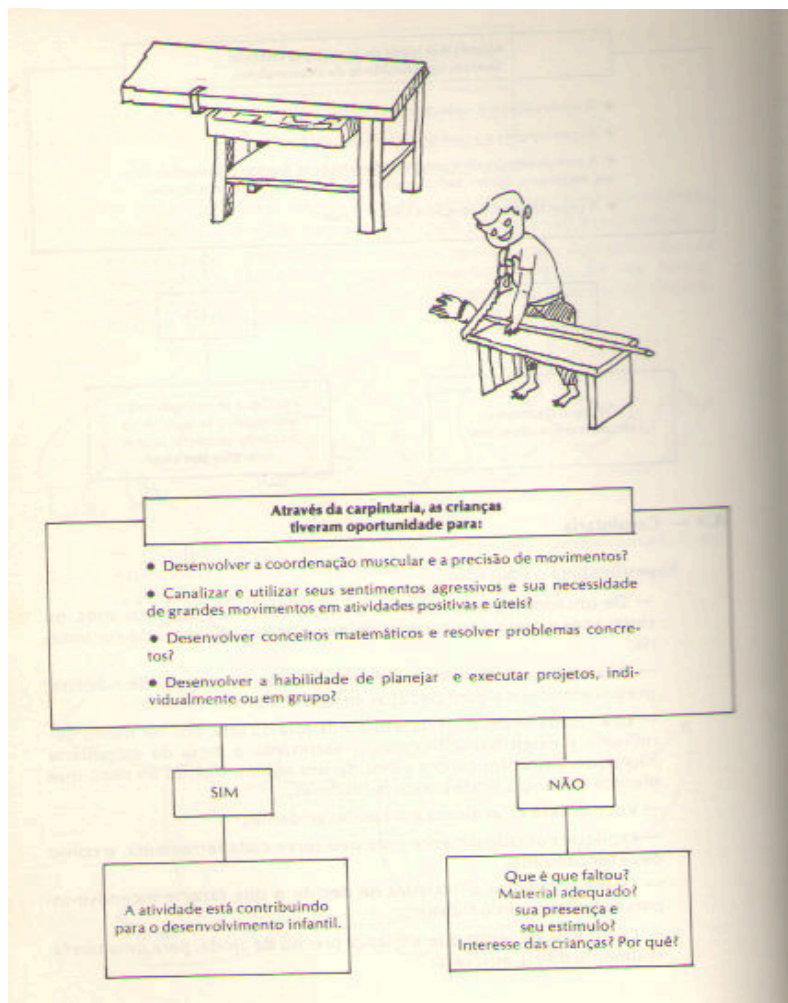
Interessante observar que as sugestões para as atividades orientadas não se referem diretamente ao referencial¹³⁰, mas, ao contínuo do que usualmente se vê na prática. Além disso, o aproveitamento de materiais que possam ser utilizados nas atividades com as crianças.

Nesse sentido, nas orientações dos educadores, oportunizar-se o contar de “estórias”, e também deixar os livros ao alcance das crianças, fazer “rodinhas” com a turma toda, reunindo-se “[...] em semicírculo, para conversar, trocar informações, planejar ou avaliar atividades, juntamente com a educadora” (BRASIL, 1977a, p.106). A proposta encontra o planejamento e avaliação, as crianças ali podem assumir responsabilidades, podem ser feitas “palestras”, distinguindo sempre as regras para que se alcance o objetivo real, que é o esclarecimento às crianças.

Conforme descrito, foram sugestões gerais para o educador, desde atividades artísticas, confecção de material para essa tarefa, modelo de prateleiras, caixas para colocar lápis, cavaletes para pinturas, todos, que poderiam ser confeccionadas pelos próprios educadores, tanto quanto sugestões para dramatizações, em que um ambiente proporcionado para brincadeiras também poderia ter o material convencionado com caixotes e cabos de vassoura, aproveitamento de espelhos, todas as sugestões, enfim, indicavam o aproveitamento de materiais nas atividades. Um dos exemplos dados foi sugerir atividade de carpintaria e que poderia ser proposto às crianças pequenas, sendo possível utilizar material localizado facilmente nos arredores da instituição, segundo ilustração a seguir na Figura 2:

¹³⁰ Nesse volume (BRASIL, 1977a), há o espaço para a Bibliografia Consultada, assim como sugestões para leituras complementares. Porém, existem menções ao nome de autores que não aparecem nesse espaço, como o caso de Torrance, Claparède, Benjamim Bloom, dentre outros. Para um aprofundamento na temática da circulação de ideias pedagógicas, cabem estudos específicos a esse assunto, trazendo à tona também essa circulação lado a lado com a área acadêmica e o terreno da prática pedagógica.

Figura 2 - Móveis confeccionados com caixotes e vassouras



Fonte: BRASIL, 1977a, p.94.

Para finalizar as indicações, sugere relatórios onde se registra o que a criança falou, excursões que correspondessem à necessidade do grupo, experiência e observações “desenvolvidas na pré-escola, são “[...] ocasionais e devem responder à curiosidade da criança, dentro de sua capacidade de compreensão” (BRASIL, 1977a, p. 113).

No tópico 4, ainda no capítulo III Thiessen continua a traçar as questões pedagógicas, em relação a organização do ambiente diz:

Tendo em vista o nº de crianças nesta faixa etária, provenientes de meio sócio-econômico baixo, clientela prioritária, portando, dos programas de atendimento ao pré-escolar, considera-se a necessidade de atender, com razoável qualidade, ao maior grupo de crianças, com o menor gasto possível (BRASIL, 1977a, p. 162).

Para o último capítulo, “Acompanhamento e Avaliação”, reservaram à Dra. Mariana Agostini de Villalba Alvim¹³¹, psicóloga que orienta, com base em Psiquiatras e Psicoterapeutas como Carl Rogers, técnicas para proceder entrevistas. Explica por exemplo que: “[...] para Rogers todo indivíduo possui uma tendência ao desenvolvimento e ele vê a entrevista como uma experiência de desenvolvimento” (BRASIL, 1977a, p. 168). Todavia adverte, conforme Mary Brisley “[...] Planifique sua entrevista, mas conserve a mente e o plano flexíveis” (BRASIL, 1977a, p. 169).

A autora esclarece que esse momento é importante pois ajuda a conhecer melhor as crianças e pode ser realizada em grupo ou individualmente. Contudo, a abordagem que lhe parece mais adequada serve, preferencialmente, às situações individuais. Enfim, fornece modelos para entrevistas, com as ressalvas de que os melhores instrumentos para esta avaliação, são, “[...] sem dúvida, os testes organizados por psicólogos especialistas [...] Ao educador pré-escolar que não pode contar com um psicólogo ou especialista para auxiliá-lo na avaliação de suas crianças resta uma técnica de grande valor: a observação” (BRASIL, 1977a, p. 177).

Ao final do volume, o que caberia ao Educador, segundo Thiessen, formação, treinamento (acrescenta em serviço e reciclagem periódica), finalizando com modelos de fichas para auto avaliação do educador, com as ações já esperadas por ele após a leitura dos volumes (porque o volume II complementa).

Trazemos alguns exemplos de tópico/questão a se fazer: “Você conhece as etapas da evolução infantil? É capaz de socorrer um acidentado em casos de emergência? Sabe quais os alimentos mais necessários para um bom desenvolvimento? Elogia e critica as atitudes e não as crianças? Permite livre exploração de material? Arruma a sala de modo descentralizado e oferece oportunidade para atividades diversificadas? O professor tinha como alternativas: “Sim”, “Não” e “Mais ou menos”.

O outro volume da coleção *Atendimento ao Pré-escolar* (1977), de número II, teve a coordenação geral de Didonet. Trata-se de um manual idealizado para se fazer chegar ao educador o conhecimento da visão “integral”, ou global e harmoniosa da educação pré-escolar, o que o incluiu como complemento do Volume I.

Este foi elaborado em duas partes. Na primeira, por Ana Maria Sales Löw (pediatra da UNB), a qual trata da higiene e saúde do pré-escolar e as noções básicas necessárias ao educador. Na segunda, Flaviano Ojeda Villalba (Técnico do Instituto Nacional de Alimentação

¹³¹ O termo Dr. consta em Nota de Rodapé no referido documento.

e Nutrição/INAN) aborda sobre o enunciado “Nutrição e Higiene”, mostrando também as consequências no desenvolvimento psicossocial da criança, causados por carências alimentares.

Um dos temas levantados é a educação alimentar dos pais, considerada extensão das creches ou pré-escolas, sendo enfatizado a mãe como parte integrante da equipe de educação e alimentação pré-escolar. Tal fato revela o panorama geral do que foi ministrado nos treinamentos. Além do conteúdo, havia o pressuposto multiplicador, outra estratégia econômica de recursos financeiros, pois os coordenadores do COEPRE treinariam os coordenadores dos Estados. Estes os municipais que fariam chegar aos educadores, para enfim treinar, principalmente as mães voluntárias.

O voluntariado é uma questão que vai ganhando contornos mais elaborados na década de 1980, a ideia de promulgar a “conscientização” e a “inovação” esteve presente o tempo todo nesses documentos abordados, conscientizando família, comunidade e educadores. A previsão estratégica contemplava a aquisição, ou conscientização do trabalho voluntário. Esse poderia inclusive contar com a ajuda de crianças mais velhas. A educação compensatória coube bem, pois permitiu abrigar o ecletismo de ideias pedagógicas, desde que objetivadas no caminho dos principais pontos gerais, contidos nos planos da nação.

Não foi à toa a crítica acadêmica registrada a partir do final dos anos 1970. A visão da Educação Pré-Escolar como a panaceia de todos os males sociais, como nos discursos oficiais de ela poderia “salvar” as crianças, da reprovação e evasão escolar, deixando-as mais prontas, quando zelassem pelas várias carências por que passavam as crianças, cujo patamar de “normalidade” e prontidão, poderiam ser alcançados, numa franca postura preventiva. No entanto, por essa via dita inovadora, foi proporcionada a mudança social? Não se falou em nenhum momento em mudança, mas, em equalização (PRADO, 2016).

Foi mencionado anteriormente as primeiras pessoas, os considerados experientes em educação pré-escolar, convidadas a fornecer opinião pedagógica para a elaboração do futuro Plano Nacional de Educação. Dentre elas, destacou-se a ausência¹³² de Marinho e Abi-Sáber nas futuras reuniões ou planos inovadores. Contudo, o mesmo não aconteceu com os médicos que estiveram presentes nesse encontro: Yaro Gandra, do Departamento de Nutrição da

¹³² Ainda não foi possível identificar o motivo do convite ao professor Theodolindo Cerdeira bem como a sua ausência. Sabe-se somente que Cerdeira era professor da UNB e já nesse período pesquisava os temas “planejamento educacional” e “biblioteca escolar”. Consultar, por exemplo: CERDEIRA, Theodolindo. A biblioteca escolar no planejamento educacional. Revista de Biblioteconomia de Brasília, Brasília, v. 5, n.1, p.35-43, jan./jun. 1977. Outro dado observado consta no final do Diagnóstico (1975) em que se coloca “[...] um agradecimento especial ao professor Theodolindo Cerdeira, da Universidade de Brasília, pela revisão da primeira parte [...]” (BRASIL, 1975a, p. 79) do referido documento.

Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) e Nelson Chaves da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foram divulgados já no Diagnóstico, os projetos elaborados pelos mesmos, inclusive em artigos, treinamentos, e no caso de Gandra conforme antes registrado, no *Jornal do Brasil* (1975).

O Centro de Educação e Recuperação Nutricional (CERN) foi fundado pelo Dr. Nelson Chaves em Pernambuco, e também no Rio de Janeiro, na ordem, sob responsabilidade da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As mães participavam das atividades que em média levavam de 4 a 6 meses para recuperação, no que se refere à suplementação alimentar e atividades educativas. Ainda que a iniciativa fosse mais econômica do que em um hospital, até o ano de 1977 ainda não havia despertado a aceitação necessária para uma substantiva expansão (DIDONET, 1977).

Inclusive, quando vai justificar as necessidades que nomeia psicopedagógicas, Didonet utiliza de citações de Chaves que em 1971 e 1975 vinha “[...] chamando sistematicamente a atenção para problemas educacionais decorrentes da desnutrição” (DIDONET, 1977, p. 69).

Uma experiência considerada por Didonet “inovadora” foi idealizada por Gandra, nos Centros de Educação e Alimentação Pré-escolar (CEAPE), sendo realizada desde 1971 no estado de São Paulo, visando fornecer “[...] alimentação e recreação para as crianças pré-escolares cujos irmãos estejam matriculados na escola de 1º grau” (BRASIL, 1975a, p. 48). O atendimento deveria ser feito no espaço da escola dos irmãos mais velhos, com isso disponibilizaria pessoas já contratadas para servir merenda. As mães que aceitassem incluir os seus filhos no projeto, deveriam realizar um curso de 10 horas e participar das atividades no local “[...] ajudando na preparação das refeições e no cuidado das crianças nas atividades recreativas” (DIDONET, 1977, p. 48).

Informações coletadas em Gandra (1981) esclarecem que o programa Centros de Educação e Alimentação Pré-escolar (CEAPE) de São Paulo, possuía 55 unidades naquele momento, conseguindo alcançar o atendimento de 2.096 crianças e contava com a participação de 1.338 mães. Esse modelo se expandiu para as zonas mais carentes, quando segundo o autor, o Estado de São Paulo e outros da federação decidiram aderir a modelos semelhantes. São eles: 1) Plano de Educação Infantil (PLANEDI), no Estado de São Paulo entre 1976 e 1977, atingindo o atendimento de 220 unidades; 2) o Projeto de Atendimento ao Pré-escolar (PROAPE), componente do Projeto Nutrição Brasil/Banco Mundial/INAN em Pernambuco entre 1977 e 1980; 3) o Projeto *Pré-Escolar Imediato* em 1975 e também *Pré-Escolar Comunitário*, ambos em Brasília; 4) adotou-se o mesmo nome CEAPE, para o projeto implantado a partir de 1979 no Rio Grande do Sul.

Em sua dissertação, Didonet (1977, p. 108-109) esclarece os principais aspectos para a elaboração de uma política de educação pré-escolar. Deve-se, pois, assegurar que um modelo siga 8 pontos:

1. Abrangência: incluir o maior número de crianças possível;
2. Prioridades: por impossibilidades de recursos, deveriam escolher as áreas de maior concentração de pobreza;
3. Factibilidade: O modelo deve ser exequível, por isso simples e operacional “Se não for facilmente compreensível e capaz de ser operado pelos recursos humanos mais simples, dificilmente alcançará a abrangência geográfica e quantitativa esperadas”;
4. Flexibilidade: o modelo deve ser flexível para se adaptar às características de cada região e lugar. Aspectos secundários podem variar, pois dependem da criatividade e particularidade de cada ambiente e comunidade;
5. Integração: sendo a criança um ser indivisível, para fornecer condições de suprir as suas diversas carências, necessário se faz integrar diversos setores governamentais, inclusive já atuantes na prevenção dessas carências;
6. Eficiência: contribuem para a eficiência a “organização, a definição de funções, a distribuição de responsabilidades e a simplicidade nos mecanismos e instrumentos de controle, avaliação e acompanhamento contribuem para a eficiência”;
7. Descentralização: aplicação do modelo irá definir o grau de descentralização, pois permite dinamicidade de um lado, e de outro o controle na correção de falhas, suplementar;
8. Eficácia: a abrangência cuida da quantidade e a eficácia cuida da qualidade.

Por isso, não é difícil entender porque atendimentos diversos poderiam integrar uma conceituação compensatória. O modelo proposto por Gandra proporcionava ajustar-se com os critérios estabelecidos por Didonet. Assim, foi mencionado como inovação, sendo citado nos em documentos oficiais e em sua Dissertação. Acrescentou na pesquisa o PLANEDI e o PROAPE, dizendo que

Os três programas se alimentam da mesma filosofia, seguem uma metodologia semelhante e, espera-se, já podem oferecer subsídios para a definição de uma política e de uma estratégia de ação de âmbito nacional, para o atendimento das crianças pré-escolares de 3 a 6 anos (DIDONET, 1977, p. 127).

Ao se deter um pouco no caso do PROAPE em Recife (PE), esclarece ser possível supor que 50% das escolas tenham áreas mínimas não utilizadas, pode-se colocar ali “[...] vagões de

viação férrea e ônibus que não estejam mais em circulação” (DIDONET, 1977, p. 131). Outros locais podem ser aproveitados como “Igrejas, Salões Paroquiais, Obras sociais, frequentemente estão disponíveis para prestar colaboração” (DIDONET, 1977, p. 131). “A criança pré-escolar começará a amar a escola onde estudará mais tarde, ligar-se-á afetivamente com as pessoas que nela trabalham e poderá sentir-se motivada” (DIDONET, 1977, p. 131).

O autor adianta, como se viu no volume 1 da coleção *Atendimento ao Pré-escolar*, que as atividades deverão ser diversificadas, tais como: recreativas, individuais e em grupos, livres e orientadas, artísticas, blocos de construção, quebra-cabeças, canto, música, brincadeira de roda, estória, incluindo pequenas excursões a parques e praças e visitas a feiras, mercado, etc.

Alguns referenciais ajudaram a adaptar ao Brasil a educação compensatória, dentre eles a seguir, a abordagem da privação cultural, ficou muito conhecida no período pelo livro de Maria Helena Souza Patto, intitulado *Privação Cultural e Educação Pré-Primária*, 1973. Também, as pesquisas e instrumentos (testes psicológicos) apropriados e recriados ao contexto brasileiro, por Poppovic. Outro referencial, o programa *Head Start* norte americano foi um referencial singular, pois veio com o símbolo de ter sido “experimentado” em um país considerado na vanguarda. Pesquisadores como Malta Campos, Rosemberg, Kramer, já na década de 1980 denunciavam a sua rápida aceitabilidade no Brasil. Na verdade, não foi uma escolha inocente, senão adequada às urdiduras do momento, posto que Didonet conhecia ao menos uma crítica a esse respeito, conforme se constatou por meio do livro escrito por Maya Pines¹³³, intitulado *Técnicas revolucionárias de ensino pré-escolar: a criança dos três anos aos seis anos*. Tal livro foi referenciado na dissertação de mestrado de Vital Didonet o que requereu do autor, (re) adaptações à “flexibilidade” permitida no discurso oficial estabelecido.

Ao consultar esse livro, claramente se vê a autora adotando uma postura cognitivista, conforme expressado, relata a experiência do *Head Start* como programa compensatório. A experiência americana, ministrada no período de férias para crianças extremamente pobres, mostrou-se diversificada. Porém, havia certa similaridade na ausência de cuidado do programa em fornecer professores com formação adequada, muitos ambientes eram difíceis tanto para essas profissionais, quanto para as crianças. Enfim, mostra todas as dificuldades gerais enfrentadas, desde o desconhecimento docente, passando por disputas administrativas (que era dominada pela “velha” guarda da educação norte-americana) e problemas financeiros para desenvolver um trabalho minimamente satisfatório (PINES, 1969).

¹³³ Publicação original nos Estados Unidos em 1966, cujo título “*Revolution in Learning: the years from birth to six*”, Pela Harper & ROW, Publishers, INC. No Brasil foi publicado pela Instituição Brasileira de Difusão Cultural S. A. (IBRASA), em 1969, com a tradução de José Reis.

O que interessa destacar, é o fato apontado acima, sobre a escolha premeditada e não casual do programa *Head Start*, quando mesmo sabendo da sua crítica no país de origem, insistiu-se com afinco na “inovação” promovida e inspirada por ele, a educação compensatória.

No trabalho de (re) elaboração textual vê-se a construção discursiva a seguir, na sua dissertação, Didonet aponta que convém observar a dificuldade de sucesso que uma educação compensatória pontual, como acabou ocorrendo com o referido programa, pode não corresponder aos objetivos traçados por essa educação. Essa menção que descobre o paradoxo quando nitidamente se observa o apropriar das informações acima destacadas dizendo,

Os programas de educação compensatória até hoje executados procuraram desenvolver um aspecto específico onde tenha sido constatada deficiência: linguagem, por exemplo. Esqueceram que a criança é um todo e o desenvolvimento se processa mais ou menos integrado [...] necessita, segundo parece estar claro nos estudos de Piaget, da participação, da atividade social, do diálogo espontâneo, de situações de jogo que impliquem o esforço da formulação do pensamento, para realizar a expressão significativa (DIDONET, 1977, p. 132-133).

De igual maneira, cita o exemplo do *Head Start* (DIDONET, 1977, p. 133),

De modo geral, as avaliações dos programas compensatórios não têm apresentado dados muito favoráveis a esse tipo de educação. Até o programa *Head Start*, que começou pretendendo ter uma função compensatória, alterou esse objetivo e se tornou um programa de atendimento global à criança.

Para finalizar essa questão posta por Didonet, nota-se, portanto, que a estratégia permanece. Atender as crianças no formato Compensatório “à brasileira”, a despeito das falhas, com o que era possível fazer, uma vez que as crianças carentes tinham muito menos em casa,

Mesmo desconsiderando as razões acima, teríamos a dificuldade de contar com pessoal especializado em todo o Brasil, para orientar as atividades diárias de um centro pré-escolar com fim compensatório. Isso, por outro lado, não elimina a possibilidade, que parece aconselhável, de pôr acento maior numa ou noutra área, num ou noutro aspecto específico em que as crianças têm menos experiências em seu ambiente familiar (DIDONET, 1977, p. 133).

Passa o autor a citar série de atividades que possam desenvolver atitudes cognitivas, sociais e morais. Continuam, portanto, válidos, a integração (porque o atendimento deve ser “global”) entre as áreas da educação, saúde e nutrição. Não se pode esquecer também que esse global, pode ser romântico, cognitivista, ter viés psicológico, filosófico ou sociológico. Além

disso, testes de inteligência seriam bem-vindos, como auxiliou a comprovar os estudos de Poppovic a respeito de problemas em aprendizagem pelo fato das crianças mais pobres apresentarem resultados insatisfatórios. A autora elaborou uma adaptação do Teste ABC, de Lourenço Filho somando o *Metropolitan Readness Test* (utilizado também por psicólogos americanos, inclusive no *Head Start*¹³⁴), em sua Versão Brasileira: Teste Metropolitano de Prontidão¹³⁵, o qual ajudava a “comprovar” que o ambiente econômico e socialmente carenciado prejudicava exatamente a criança pobre, em todos os sentidos.

São muitos os exemplos que podem evidenciar o apoio à diversidade que permite a educação compensatória. Paulo Nathanael de Souza, o Conselheiro que havia aprovado a indicação de Eurides Brito, e também reafirmado a necessidade de implantação da educação pré-escolar compensatória em todo território nacional, coordenou a publicação de uma coletânea composta de 8 livros¹³⁶, inteiramente dedicada a esta etapa educativa. O primeiro deles, publicado em 1979 e intitulado *Pré-escola: uma nova fronteira Educacional*, teve autoria do referido autor. Na contracapa da 2ª edição, pode-se ler, conforme a editora Pioneira (1983):

Com a publicação da 1ª edição desta obra, que inaugurou, em 1979, a Série A PRÉ-ESCOLA BRASILEIRA, coordenada pelo próprio AUTOR, a PIONEIRA surgiu na vanguarda do movimento em que educadores, psicólogos, sociólogos, médicos e assistentes sociais empenharam-se na luta pelo reconhecimento da pré-escola como grau obrigatório de educação antecipadora – de especial significação para o Brasil (destaques da editora).

Mostra uma aposta da editora, com relação à necessidade de ampliar as publicações para fornecer materiais aos professores, com isso, ampliar as vendas da editora. No prefácio do primeiro livro Souza afirma ter sido desafiado pelo Editor Enio M. Guazzelli, a coordenar a série inteiramente dedicada à Pré-Escola. A partir daí, explica que se lançou a campo para convidar “[...] especialistas capazes de escrever, cada qual, um volume sobre aspectos diversos desse grau de ensino, acerca do qual há tão pouca bibliografia no Brasil. Fixado o elenco de

¹³⁴ Para maiores informações consultar Pines (1969).

¹³⁵ As informações sobre essa adaptação estão em Prado (2016, não publicado). Também em textos de sua autoria no período, Poppovic explica os motivos dessa adaptação.

¹³⁶ São eles: “Pré-Escola: uma fronteira educacional” de Paulo Nathanael Pereira de Souza; “Piaget e a pré-escola” de Amélia Domingues de Castro; “A participação de mães na pré-escola”, coordenado por Arlette D’Antola; “O pré-escolar: um enfoque comportamental”, de Geraldina Porto Witter; “Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo”, de Izaltina de Lourdes Machado (Irmã Maria Valentina); “Uma nova metodologia de educação pré-escolar” de Orly Zucatto Mantovani de Assis; “A pré-escolar centrada na criança”: uma influência de Carl R. Rogers, de Ana Gracinda Queluz e “Rimando e Aprendendo: criatividade na pré-escola, de Oneida de Almeida Câmara.

autores e aprovado o roteiro das publicações, sosseguei à espera dos primeiros lançamentos” (SOUZA, 1983, p. xi).

Pela quantidade de reedições (foram três, sendo elas editadas em 1979, 1980 e 1982), possibilitou perceber que a coleção obteve venda substantiva. No mais, revela-nos o fato de que toda circulação teórica, em sua multiplicidade, era bem aceita à um dos autores (Paulo Nathanael) que participou da “apresentação” da educação compensatória no Brasil.

Como curiosidade a respeito dos livros, em nenhum deles há menção direta à Didonet, somente as publicações de sua coordenação, como o Diagnóstico de 1975 e a Coleção “Atendimento ao Pré-escolar” em Brasil (1977a e 1977b) foram referenciados. Alguns, como Orly Zucatto Mantovani de Assis e Amélia Domingues de Castro, fizeram menção a publicações de Paulo Nathanael.

Por último, para salientar a ligação das primeiras ações a respeito da inclusão da educação compensatória por “inspiração”, ou ainda, acerca da apropriação do Programa Norteamericano *Head Start* às necessidades e arranjos dos políticos educacionais daquele período:

Tudo começou assim. Em 1972, quando éramos Secretário de Educação e Cultura do Município da Capital de S. Paulo, tivemos em mãos documentos que relatavam a experiência americana do **Head Start** e nos mostraram, pela primeira vez, o potencial da pré-escola na recuperação de crianças carentes. Por esse mesmo tempo, as estatísticas educacionais revelavam níveis calamitosos de repetência nas 1ª séries das escolas municipais periféricas (vide Capítulo II). A Seção de Psicologia Clínica do Departamento de Assistência Escolar iniciou investigações junto aos alunos repetentes, com o intuito de catalogar as principais deficiências. Concomitantemente desenvolvia o Dr. Yaro Ribeiro Gandra [...], a idéia da criação dos Centros de Educação e Alimentação e Alimentação do Pré-Escolar. O CEAPE [...] (SOUZA, 1983, p. 33, grifos nossos).

E continua:

Reunindo essas iniciativas e influenciados pelos ecos do **Head Start**, elaboramos, com a colaboração do Dr. Cornélio Rosenberg, Diretor do Departamento de Assistência Escolar e Recreio, um projeto experimental, que levou o nome de **Programa Escola-Comunidade** (SOUZA, 1983, p. 33, grifos nossos).

Reforçando o dito por Souza (1983), encontra-se no Plano de Educação Infantil (PLANEDI) de 1976 confirmando que a ideia havia encontrado ressonância na Prefeitura do Município de São Paulo, quando administrava Figueiredo Ferraz, explicando que,

A procura por soluções imediatas e econômicas para o problema impôs-se para a Administração Superior que determinou, pelo então Secretário de Educação e Cultura, Professor Paulo Nathanael Pereira de Souza, o planejamento de uma **programação compensatória**, para as crianças pré-escolares, com finalidade de dar-lhes, a curto prazo, o chamado “currículo oculto” das classes mais favorecidas, do ponto de vista sócio-econômico (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 1976, p. 10, grifos do original).

Acrescenta o documento que “A primeira experiência foi iniciada em 5 de junho de 1972, na Escola Municipal de 1º Grau do Jardim IV centenário, de Santo Amaro, frequentada por contingente de alunos dos estratos sócio-econômicos baixos” (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 1976, p. 11).

Tais informações lançaram novas luzes às análises aqui empreendidas em relação à “viagem” do *Head Start* e local de “chegada” no Brasil. Souza, com as menções, estava, em 1979¹³⁷, requerendo para si e para o Estado de São Paulo, o pioneirismo em relação à “revolução” que seria promovida adiante na educação pré-escolar. Por ora, fica-nos a provocação para pensar e refletir sobre a forma como os conhecimentos viajam.

Em seguida, discorreremos acerca do terceiro fenômeno apontado por Didonet, o Reconhecimento do direito da criança, segundo ele, conquista obtida na década de 1980.

3.1.4 Terceiro Fenômeno: Reconhecimento do direito da criança à educação desde o nascimento

Conforme evidenciado anteriormente, Didonet foi o primeiro gestor da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) e fez parte do contexto de elaboração das publicações oficiais, disparadas a partir das ações do Conselho Federal de Educação (CFE). Em 1974, notou-se a importante figura de Anna Bernardes Silveira da Rocha, diretora do Departamento de Ensino Fundamental, a qual realizou a primeira reunião com especialistas experientes na área. Didonet, então, foi chamado pela referida diretora a organizar uma equipe com os quais fundou a COEPRE (lembrando que foi inicialmente SEPRES, CODEPRE) e dos primeiros documentos oficiais, respectivamente, diagnóstico e elementos pedagógicos pensados para a formação dos professores.

Essas publicações destinadas ao público são interrompidas entre 1977 e 1980. Mesmo assim, o relatório 74 (circulação interna) de 1979, revelou que o DEF continuava pensando em trilhar o mesmo caminho. E continuou também com a nova Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus

¹³⁷ Data da primeira edição; aqui, referenciamos a 3ª edição, de 1983, para a qual se verá referenciado Souza (1983).

(SEPS), quando reeditou a coleção de 1977 em 1979. Encontramos até a sua quarta edição, de 1982.

À análise empreendida nesse tópico algumas constatações iniciais precisam ser elaboradas, pois além de acontecimentos relevantes para compreensão do “novo” cenário, as publicações ajudam-nos a recompor esse caminho.

Pontua-se o momento a partir de 1979, quando percebem que havia no Brasil, as condições favoráveis à defesa do direito da criança, oportuno sim, pois, o lema da “Educação para Todos” e as preocupações com as crianças “desvalidas” já circulavam bem antes. Ou seja, os eventos que ocorriam anteriormente ao da eclosão, da “conquista” de direitos das crianças, selada em 1988, pela Constituição Federal.

Para organizar a análise, decidiu-se por compilar tais constatações, considerando-as eventos¹³⁸. Estes serão utilizados, em acréscimo ao Quadro 1, para compor a construção analítica adiante nesta e nas próximas seções. Antes ainda da descrição dos mesmos, segue-se a referida sistematização:

1) Ano de 1979

- O milagre econômico começa a ruir – Com a crise econômica, aumentam insatisfações e demandas;
- Retomada dos movimentos sociais – Pelo momento de “distensão” da ditadura;
- Ano internacional da Criança – Proclamado na ONU, em 1 de janeiro sendo assinado pelo secretário geral das Nações Unidas, Kurt Waldheim;
- Artigos com análises críticas ao Estado – Em Cadernos de Pesquisa: a partir daí, surgem críticas às concepções e políticas públicas propostas pelo governo federal.

2) Ano de 1980

- Publicação do III PSECD (1980-1985) – Ênfase na participação e descentralização. Desformalizar é inovar a Pré-Escola;
- IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar - Promovido pela OMEP-BR em julho. Tema: a criança precisa de atenção;
- I Conferência Nacional de Educação - Mesas de Debate com temas do pré-escolar.

3) Ano de 1981

¹³⁸ Os documentos oficiais também foram considerados Eventos, adoção segundo Popkewitz.

- Implantação GT Anped sobre a educação de Crianças de 0 a 6 anos - 1ª Coordenadora: Maria Malta M. Campos;
- 1º Retorno de Vital Didonet à COEPRE – entre 1981 a 1987;
- Plano Nacional da Educação Pré-escolar - Plano estava nos objetivos desde os primeiros planejamentos de 1976;
- Promoção pelo MEC ao PROEPE - Promoveu e apoiou, baseando-se na teoria Piagetiana, coordenado por Orly Zucatto M. de Assis (UNICAMP), ajudou o fato de várias Secretarias de Educação (DIDONET, 1992);
- Integração do Mobral à Educação Pré-escolar – Atendimento que tinha capilaridade no interior do país, alcançou 400 mil crianças em 1981 e 600 mil em 1982;
- Publicação “Textos sobre educação pré-escolar” - secretário Geral, Antônio A. Sousa e Filho destaca como a primeira coletânea de trabalhos significativos sobre o pré-escolar, da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. São programas e “inovações” alternativas;
- Publicação da série “pré-escolar” - Fazem parte da série: Criança para Criança; pré-escolar I e II e Experiências de Atendimento ao Pré-Escolar;
- Organização de Estruturas Municipais - Se aparelharam para participar do Programa entre Governo Federal, Estados e Municípios (81-82) e depois para o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar (DIDONET, 1992);
- Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar - Retorno aos Encontros organização, MEC/COEPRE, documentados em “Relatório de Encontros de Educação Pré-escolar”.

4) Ano de 1982

- Encontro Nacional da Educação Pré-Escolar - Publicação em Relatório – MEC/COEPRE;
- Eleições para Governadores - O tema creche, pela visibilidade adquirida, ganha força nas campanhas eleitorais;
- Lançamento da Revista Criança - Editada pelo Mobral/MEC;
- Programa “Zero à Seis, O primeiro mundo” - Produzido pela Fundação Roberto Marinho, em convênio com o MEC. Constava de 50 capítulos de 20 min cada. Dirigia-se aos pais;
- Encontros em Brasília em agosto - Contou com a presença de 14 pessoas, para discutir as críticas à política de educação pré-escolar.

5) Ano de 1983

- Falecimento de Poppovic – Desastre de automóvel na cidade de São Paulo em 30 de junho.

6) Ano de 1986

- Lançamento do Programa “Primeiro a Criança” – O então Presidente José Sarney utilizou esse termo como Slogan. O programa ficou a cargo da Legião Brasileira de Assistência (LBA), mais ligado as questões de assistência e alimentação;
- Programa Municipal de Educação Pré-Escolar – Esse programa foi implementado “às pressas”, junto com a mobilização da Constituição Federal, sob a Coordenação Nacional dos técnicos COEPRE;
- Movimento “Criança e Constituinte” – Há vasta documentação arquivada na Coordenação de Educação Infantil (COEDI), fotografados em novembro de 2014. A mobilização em torno dos Direitos das Crianças ocorreu entre 1986-1988 quando a Constituição Federal é sancionada.

7) Ano de 1988

- Promulgação da Constituição Federal – Inclusão legal dos direitos sociais das crianças e dos adolescentes.

8) Ano de 1989

- 2º retorno de Didonet – Fica até 1991 e não retorna à Coordenadoria.

9) Ano de 1993

- Divulgação do documento “Políticas de Educação Infantil: proposta” – contou com assessoria de Fúlvia Rosemberg, Vital Didonet e Euclides Redin.

É interessante notar que durante o referido período político “estacionário” na educação pré-escolar, Didonet esteve ausente de sua coordenação: em 1977, defende dissertação de mestrado na UNB e só retorna à Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) em 1981, agora, pertencendo à recém nomeada (pelo MEC), Secretaria de Educação de 1º e 2º graus (SEPS) na qual estava, na coordenação geral, o Secretário Antônio de Albuquerque Sousa Filho.

Durante a intensificação da Campanha Nacional Criança e Constituinte (CNCC), e pertencendo à Educação Básica (SEB), Didonet ausenta-se novamente, entre 1987 e 1989, para

retornar em um breve período, até 1991, agora, diante das intensas variações nos lugares e reformulações administrativas, tendo novamente a mudança de nome, para Subsecretaria de Educação Pré-Escolar (SEPRE).

Justamente no seu primeiro retorno, 1981 novas coleções são publicadas, no âmbito oficial (via COEPRE). Retomam-se também encontros nacionais e regionais, os quais foram publicados em relatórios e, finalmente, o Plano Nacional de Educação Pré-Escolar (PNEPE) sai do arquivo de papéis, para ser publicado.

Em acordo com o III PSECD (BRASIL, 1980)¹³⁹, a questão da descentralização e apelo participativo retornam junto à continuidade da expansão de atendimento, pois, como vimos, a quantificação pode servir, dentre outros “engenhos”, como afirmação de políticas públicas e abrandamento de demandas.

As invenções são pertinentes e se agarram às oportunidades do momento, pois, buscam outras formas de convergir os contextos. Tentemos pensar alguns subterfúgios.

Fato marcante a reedição dos movimentos sociais, no momento em que após o ano de 1964 havia ocorrido o seu recrudescimento¹⁴⁰ (PRADO e ARCE HAI, 2016).

A duração desse impedimento social se deu em torno de 15 anos, mas foi permitida pelas condições objetivas do período, permeada pelo fim do milagre econômico, com isso, a exposição dos problemas econômicos, pelo aumento das demandas, pelas críticas acadêmicas, e, não menos relevante fato, pela capacidade de enxergar uma forma de continuidade social¹⁴¹, “metamorfoseando-se” o discurso.

Esclarece-nos sobremaneira o ambiente de nova eclosão dos movimentos sociais o artigo de Prado e Arce Hai (2016), intitulado *O movimento de Luta por Creches durante as décadas de 1970-1980: evidências de tensões entre o discurso e a realidade*¹⁴². A publicação objetivou compreender alguns acontecimentos que permitiram incluir o Movimento de Luta por Creches num contexto de maior visibilidade nacional, apreendendo nuances e tensões entre o Estado, os movimentos populares e o atendimento em creches comunitárias.

¹³⁹ Os dois primeiros Planos Setoriais, respectivamente Brasil (1973 e 1976), foram abreviados como PSEC (Plano Setorial de Educação e Cultura). Já no terceiro Plano Setorial, Brasil (1980), se vê a inclusão de uma palavra, sendo identificado como PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto).

¹⁴⁰ Na prática política anterior (1950-1960) vigorou, segundo Prado e Arce Hai (2016), um sistema de ganho de votos, permitindo-se valer de estratégias mais populares, no intuito de se conquistar e/ou se manter no poder. Assim que o golpe militar é realizado, as manifestações populares são interrompidas, por isso, o recrudescimento, do ponto de vista da solicitação coletiva popular, na direção de conquistas sociais.

¹⁴¹ Lembrando que a quebra política ideológica se deu com o final do nacional desenvolvimentismo (ideológica) e início de uma nova relação com o capital estrangeiro, com a mediação do desenvolvimento com segurança.

¹⁴² Texto aprovado como “Artigo Completo”, apresentado no “*Congreso Iberoamericano de Historia de la Educacion Latinoamericana*” (CIHELA), em Medellin/Colômbia; março de 2016.

O destaque inicial põe acento no novo tipo de relacionamento entre o Estado que surgia, era, pois, necessário compreender, que a mesma massa de classe operária que lotava comícios, após 10 anos “reaparecem” espontaneamente¹⁴³, agora imbuídos do sentimento de igualdade, numa identidade popular junto aos seus bairros periféricos.

A manifestação que se deu frente ao Governo, requerendo condições de vida mais digna nas comunidades, obteve respostas variadas pelo Estado. Dependendo da situação, podia atender, por exemplo a interesses pré-eleitorais, aos populares (porque às vezes diminuía tensões), aos interesses da iniciativa privada. Enfim, “[...] para adequar ao seu projeto político de poder (econômico, social, cultural), de nação forte, engendrando projetos políticos intrínsecos à expansão capitalista mundial” (PRADO e ARCE HAI, 2016, p. 2).

Esse é um artifício conhecido pelos pesquisadores quando:

O governo continuou manobrando, visando ao prolongamento ou mesmo à institucionalização do Regime. Para isso, tornava-se necessário não perder o controle sobre o processo de abertura política e, ao mesmo tempo, conseguir o apoio da sociedade civil. Nesse sentido é que se enquadra a ‘dialética da concessão e conquista’, bem como a combinação de força com o consentimento, num jogo caracterizado pela ambiguidade (GERMANO, 2011, p. 219).

Por esse caminho, os pesquisadores dos chamados novos movimentos sociais (ou movimentos urbanos), demonstraram essas diferenciações, posto que em determinadas ocasiões, valia a pena investir em saneamento básico, pois, diante de certas concessões, poderiam atender variados interesses (inclusive ao projeto político), quando ao mesmo tempo revelava a face “caridosa” do Estado militar, acalmando, assim, certos ânimos exaltados na sociedade. Já em outros casos, a reprimenda era exemplar.

Nesse contexto, o tema creche entra em cena com maior visibilidade social. O movimento de luta por creches, era citado por sociólogos brasileiros como exemplo renovador de esperanças, seu caráter mais evidenciado era: espontâneo, autonomista, participativo e reivindicatório, porque requeria um direito legítimo das mães e das crianças (PRADO e ARCE HAI, 2016).

¹⁴³ Ideia com base em: CARDOSO, Ruth. Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. In: SORG, Bernardo; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Sociedade política no Brasil pós-61 [*on line*]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. P. 313-350. ISBN: 978-85-99662-63-2. Disponível em: Scielo Books, <<http://books.scielo.org>>

Conforme registros, foi veiculado na mídia e congregou outros movimentos, a exemplo do feminista, pois esse se somava aos temas especificamente femininos. Também pesquisadoras como Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Machado Campos, ambas atuantes junto aos debates, publicaram artigos sobre o tema, além de coordenarem encontros com “pajens” do Estado de São Paulo. Em relação à afinidade com o tema é possível destacar que a primeira era militante feminista¹⁴⁴, e a segunda, afeita ao tema da participação popular, conforme estudos em sua tese de doutorado¹⁴⁵.

Do ponto de vista acadêmico e, também, pedagógico, vale a menção à tendência no período, sobre as microanálises, tendo como principais referências no Brasil, na década de 1980, Francesco Tonucci, influenciando a pesquisa no interior da instituição, e Michel Thiollent, pelos estudos contendo o método de pesquisa participante, conforme esclarecimentos de sociólogos como Ruth Cardoso, Marco Antônio Peruso e José Malori Pompermayer.

Continuando as questões ataviadas às estratégias criativas do planejamento educativo, se voltarmos um pouco mais em publicações anteriores, só por citar um período específico, a *Conferência Latino Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional*¹⁴⁶ e o *I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar*. O primeiro evento realizado no Chile em 1965 e publicado em 1968 no Brasil, já requeria aliar racionamento dos gastos e educação (como benefício social). No plano político, como critérios gerais de ação, deveria ser feito um esforço

[...] para atingir melhoramento de serviços que complementem **os que já existem**; a eleição de programas de **baixos custos** e que sejam simples; e, finalmente, o esforço por realizar **programas maciços** que atendam à maioria das crianças e jovens (FNABEN/UNICEF, 1968, p. 89, grifos nossos).

O segundo, com claras influências do outro, dedica um tópico inteiramente relacionado à comunidade. Então utilizando como título da própria intenção, *Comunidade*, trata esse âmbito como “[...] instrumento e veículo na formação de uma mentalidade de atendimento ao pré-escolar” (INEP/ OMEP, 1968, p. 103). E sua vitalidade se traduz “[...] pela participação ativa dos respectivos membros no equacionamento dos problemas e no atendimento dos anseios dos diferentes grupos” (INEP/ OMEP, 1968, p. 103).

¹⁴⁴ Participou de publicações de um jornal “O mulherio” o qual requisitava as soluções para os problemas feministas e femininos. Por isso, a temática creche circulou nas suas edições.

¹⁴⁵ Título “Escola e Participação Popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo”, USP, 1983.

¹⁴⁶ Dentre os patrocinadores Unicef e CEPAL. A tradução da conferência foi feita em 1968, publicada pela FUNABEM, naquele período sob a sigla FNABEN.

E continua: “[...] Um deles é de importância fundamental para a comunidade é o que diz respeito à proteção do pré-escolar, como garantia da continuidade da vida comunitária e de seu desenvolvimento futuro” (INEP/ OMEP, 1968, p. 103). Então, aconselha para organizar o recurso humano em três passos: Recrutamento, treinamento e voluntariado. Entende, pois que,

O planejamento da comunidade possibilita a prestação adequada de serviços **comunitários globais** destinados ao pré-escolar. São os membros da comunidade que criam, mantêm e dão continuidade a todos os programas e serviços de bem-estar, sejam eles públicos ou privados [...] essa **participação** supõe, antes de tudo, o reconhecimento da importância e do valor de tais programas e serviços, resultando disso apoio e responsabilidade em sua execução (INEP/OMEP, 1968, p. 104, grifos nossos).

Esse planejamento comunitário esteve presente o tempo todo nos primeiros documentos destinados às crianças pequenas. Na coleção Atendimento ao Pré-Escolar, volume 1, primeira edição em 1977, a Diretora geral do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), Anna Bernardes, anuncia, na apresentação, os dois volumes concluídos, “Educação e Psicologia” e “Nutrição e Saúde”. E complementa: “Um terceiro se seguirá brevemente: ‘Envolvimento Comunitário’ [...] Nosso objetivo é oferecer aos educadores pré-escolares, tão desassistidos por uma bibliografia acessível e prática, uma fonte de consulta” (BRASIL, 1977a, p. 5). Essa terceira não foi publicada, mas a sua menção comprova claro desígnio anterior, o que desmonta completamente o discurso “inovador” conforme divulgado nos anos 1980.

Desde os primeiros documentos oficiais, em 1974, lá estavam os mesmos artifícios acima referidas. Esses “primórdios” foram revelados não somente por Didonet (1992), mas por Paulo Nathanael, como vimos, quando tomou para si, o conhecimento do *Head Start* norte-americano. Tanto que, quando era Secretário de Educação em São Paulo, O PLANEDI (1976), foi implementado com base nessas ideias. E mais tarde seria considerado pelo MEC, um projeto inovador, encaixando-se aos trâmites de educação compensatória.

Pelo exposto, não há dúvidas de que essas ideias circulavam anteriormente. Como continuava também o avanço das possibilidades de planejamento público, com vistas ao lucro e o racionamento “econômico” com a educação. Diante da aparente modificação do contexto, a maneira de pensar e o momento tornavam-se mais encaixados e receptivos à educação comunitária. O estratagema não mede esforços, pode-se observar que é até paciente.

Por isso, a questão do movimento de luta por creches reflete novos argumentos para esse texto. Por que foi permitido que ele ganhasse vulto? Como se tornou bandeira de “pregação” para as crianças agora não mais pertencentes as classes sociais economicamente

desprivilegiadas, mas às classes populares? O novo tempo, lembremos que a revisão foi conceitual, exigia uma nova visão de criança, passando a ser identificada com a sua comunidade, trasladando-se inaceitável concebê-la “carenciada”. Sua família e comunidade de súbito passaram a ter os melhores meios e conhecimentos à sua educação.

Por todos os lados, de repente a creche é necessidade coletiva. Tomemos brevemente os exemplos a respeito do movimento de Luta por Creches em São Paulo e Belo Horizonte.

Em meio a eclosão dos movimentos sociais, tem-se a participação das mães que reivindicavam a garantia dos direitos básicos. Juntavam-se a elas nesse período os movimentos feministas. A creche surgiu como elemento consensual, unindo em torno dessa manifestação a Igreja, grupos filantrópicos e pesquisadores.

Segundo Prado e Arce Hai (2016), o tema se afastava de questões divergentes, como o aborto, por isso, a creche foi eleita como novo sujeito político de certa unanimidade, ganhando o alcance e o vulto suficientes para que o Prefeito de São Paulo, Reynaldo de Barros (1979-1982) pudesse assumir a meta de construir 500 creches. Após a eleição ter sido ganha pela oposição, uma Comissão Especial de Inquérito (CPI) sobre creche foi instalada, a qual concluiu ser essa uma construção onerosa; estratégia corriqueira, o Estado conduzindo-se pelas prioridades, com isso, cortar gastos.

Assim, o movimento de luta por creches em São Paulo acabara minguido, assim que passou o período de eleições para governador (1982). De outro lado, alguns líderes dos movimentos passam a assumir cargos públicos, outros de liderança se espriam pelos partidos políticos, o que facilitou desconfianças e dissensões.

No caso de Belo Horizonte, a reivindicação se deu a partir de um grupo de mulheres que já atuava em creches comunitárias. De acordo com Vieira e Melo (1987, p. 61),

O movimento de Luta por Creches em Belo Horizonte surge em meio a um contexto de emergência de outros movimentos, sendo impulsionado pela articulação de mulheres que já trabalhavam em creches comunitárias, cuja criação se deu em 1978, na região industrial da cidade. Essas mulheres já tinham experiência na luta popular por melhores condições de vida. Ao lado das reivindicações de recursos junto aos órgãos do governo, também participavam de associações de bairro, grupos de reflexão nas igrejas (VIEIRA; MELO, 1987 p. 61).

Depois de muitos aprendizados políticos e reivindicatórios obtidos nessas reuniões e com a própria manifestação, conseguiram em 1986, a liberação de recursos financeiros pela prefeitura de Belo Horizonte (VIEIRA e MELO, 1987).

Em suma, o movimento de Luta por Creches em São Paulo acabou beneficiando políticos no período eleitoral, teve a promessa de construção de novas creches, retrocedendo pela justificativa de seu encarecimento. Já em Belo Horizonte, surgiu a partir de um trabalho comunitário prévio. Contudo, ambas, tiveram resultados práticos semelhantes. A gramática da educacionalização no terreno das creches comunitárias revelou os elementos persistentes a via preferencialmente indireta, variada e fracionada de atendimento.

Testemunhos de quem participou desse cotidiano, tanto dos movimentos, quanto do trabalho diário nessas instituições são reveladores, finalmente o Estado encontrou uma via “moderada” de gastos financeiros, consentida e espontânea para aglutinar os “sujeitos” em torno de um lema que já havia sido arquitetado antes nos documentos oficiais, ou seja, previamente apropriadas de diversas formas, por exemplo, a ideia de institucionalizar a pobreza era antiga, foi se transformando com a adaptação de programas de cunho compensatório, mas que já guardava elementos com vestes de benevolência, como o médico-higienismo no início do século XX no Brasil.

Do ponto de vista das pesquisas, na linha da tendência das microanálises, alguns pesquisadores decidiram conhecer essas experiências. Nos principais grupos que se dedicaram a essa tarefa, estavam, em São Paulo, Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos da Fundação Carlos Chagas (FCC). Em Belo Horizonte, os destaques foram Lívia Fraga Vieira e Cristina Almeida C. Filgueiras, da UFMG¹⁴⁷.

Suas pesquisas revelaram a precariedade e a luta diária por parques auxílios financeiros, como alertou Rosemberg (1984), preconizando programas de emergência com uma autodenominação para a não-profissionalidade ou não-formalidade.

A comunidade, então, tomava para si a execução, com um claro distanciamento da conceituação de autonomia, que, ao contrário, fora caracterizado pelo abuso da população “beneficiada”. Nesse tocante, nos lembra o artigo de Arce (2008) quando tais características da informalidade, integração educativo-culturais e mobilização de meios comunitários, esteve presente no conjunto dos documentos produzidos no início da década de 1980.

Ainda no contexto de constatações sobre as dificuldades reais no dia-a-dia institucional, Vieira e Melo (1987, p. 65-66) relataram a história da creche comunitária “Casinha da vovó”, fundada em 1979 em Belo Horizonte. As condições gerais eram descritas como precárias, sendo

¹⁴⁷ Esses grupos (FCC e UFMG) tinham um teor mais voltado à sociologia. Existiam grupos como o de Rossetti-Ferreira (USP – Ribeirão Preto) por exemplo, ia à creche para testar teorias psicológicas ligadas inicialmente ao vínculo com Bowlby (Teoria do Apego) e adiante, uma mescla entre Vigotski e Piaget, para justificar a interação social com adultos e depois entre crianças.

mantida por “convênios como LBA/Projeto Casulo e FEBEM/Programa de Entidades Convenientes; mensalidade paga pelos pais; doações das próprias crecheiras, pais, instituições filantrópicas e comerciantes de bairros”. Não bastasse as múltiplas fontes de auxílio, ainda se fazia necessário complementar a renda com bazares e festas. Eram assistidas 40 crianças por 10 horas diárias, com quatro refeições, cuidados de higiene corporal e atividades de recreação. Além disso, as crianças maiores ajudavam a “pajear” os menores.

As autoras discorreram que os convênios alcançados muitas vezes tornavam-se fardo para as crecheiras, que se viam perdidas e ainda mais atarefadas em meio ao número excessivo de papeladas que a burocracia dos órgãos exigia. Além dessa burocracia, as crecheiras deveriam participar de treinamentos, em cujo depoimento dados quais revelaram nos depoimentos serem desgastantes e pouco proveitosos.

Por isso, mesmo reconhecendo os avanços legais, há, sem dúvida, no atendimento das creches em geral, e não somente as comunitárias, um processo de continuidade social.

As creches e seus primórdios no Brasil foram pensadas para os mais pobres, por isso, a visão filantrópica, benevolente e voluntarista, pareceu ir se reforçando ao longo do tempo. Sem desmerecer todo o esforço das crecheiras, muitos relatos revelaram que nelas mesmas, tendência ao espírito da caridade, e não de conquista social.

Nesse sentido, no contexto do retorno de Didonet, em 1981 havia “permissão” para se inserir a necessidade do comunitário, apesar de existir essa intenção nos primeiros documentos oficiais, publicados sob a sua coordenação, o período de “distensão” do regime militar.

Foi proveitoso também o encaixe de conceitos mais “democráticos”, apropriados e incorporados ao Plano Nacional de Educação Pré-escolar (1981). Interessante notar que, além do documento inserir as necessidades comunitárias, os conceitos mais democráticos também surgiram no movimento estratégico de incorporação das críticas feitas por pesquisadores que, conforme Prado (2016), nesse momento serviu, principalmente, em relação à educação compensatória, à função da pré-escola e das crianças “carenciadas”, destacando as suas concepções como injustas, frente à abordagem adotada, a da privação cultural.

Por isso, o preconceito foi revelado pela ênfase excessiva, e a culpabilidade das carências contidas nas famílias e nas crianças mais pobres, que deveriam ajustar-se ao modelo de desenvolvimento “normal” ou “padrão”, o da criança burguesa e sua educação.

A sugestão dos pesquisadores (por exemplo, Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza) referia-se à importância de se revisar conceitos de criança, sua educação, em sincronia com uma criança sujeito, portadora de direitos político-educativos, portanto, a sua educação deveria ser voltada para as necessidades da infância, tendo uma função em si mesma.

O documento de 1981, o esperado plano, procurou apropriar-se das críticas, incorporando concepções e rerepresentando a defesa comunitária nesse momento propício. Eis algumas frases/citações contidas no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1981a, p. 5-10), as quais revelam os fatos notados:

- A educação pré-escolar é agora considerada como a primeira fase da educação, pois estabelece a base de todo o processo educativo [...] conquistando-se a si mesma, integrando o grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro;

-Confere-se a educação pré-escolar uma finalidade em si mesma, um conteúdo próprio e uma função insubstituível no desenvolvimento das crianças;

-Na possibilidade de diminuir os problemas associados às condições de pobreza, exige uma ação integrada dos setores educação, saúde, alimentação e assistência social, mas não elimina a necessidade de conjugação de medidas de caráter econômico e social, visando ao maior equilíbrio na distribuição de renda, à participação social e à autopromoção das famílias;

-A justiça social é acrescentada à justiça individual, pois é preferível distribuir um pouco para muitos, assegurada sua eficácia. Isso não quer dizer, em absoluto, uma educação pobre para crianças pobres [...], mas a possibilidade efetiva de oferecer a um grande número de crianças um apoio para superar os condicionamentos negativos a que são submetidas.

-Mesmo que seja conferido à educação Pré-Escolar um papel insubstituível no desenvolvimento da criança, ela não é panaceia dos males sociais e nem substitui as necessárias medidas distributivas de renda que elevem as condições das próprias famílias;

- A integração entre família, comunidade e cultura conduz a pré-escola a uma abertura à realidade da vivência sociocultural da criança, no sentido de fazer-se a partir das necessidades e expectativas ditadas pelo meio e em situações de vida e experiências, embasadas nas raízes culturais;

- Por isso é necessária a descentralização, o município, nesse caso é o que possui maior capilaridade, seja pelo conhecimento imediato das diversas realidades locais, pela necessária vinculação dos conteúdos educativos com as situações vividas pela criança em sua comunidade, seja, finalmente, pela rapidez que poderá ser imprimida na expansão das metas;

-Para então atender essas diversas configurações socioculturais do país e das comunidades deve utilizar formas e processos originais, adequados às verdadeiras necessidades das crianças e às condições do ambiente em que vivem, por isso, a utilização de espaços físicos existentes, participação da comunidade, aproveitamento da realidade ecológica próxima à criança, enfim, ênfase no componente alimentação e nas ações de saúde, como necessidades

mais imediatas, também atividades físicas e artísticas, conduzindo sempre, à exploração máxima desses recursos do desenvolvimento global da personalidade;

- Espera-se que esse Programa possa ser formulado em curto espaço de tempo, para atender aos direitos fundamentais das crianças e a uma necessidade social vista como inadiável.

Finalmente, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1981a) abandonara o terreno das metas para tornar-se publicação oficial. Na introdução do documento, se assegura ao mencionar as razões deliberativas do MEC em atuar na educação pré-escolar, ao estabelecer “[...] as diretrizes, prioridades e estratégias para o desenvolvimento de um Programa Nacional” (BRASIL, 1981a, p. 05). Além do mais, os novos conceitos revelavam a criança sujeito de direitos e possuidora de uma educação própria, com função em si, voltada aos seus interesses e necessidades. Sendo assim, o conhecimento da comunidade deveria ser aproveitado. Daí se pensa, enfim, uma mudança!

Com base nas frases acima, destacamos os elementos de apropriação de palavras e críticas dos pesquisadores no documento. As intenções continuavam reafirmando as mesmas condutas.

Para compor tal afirmação, vejamos uma breve comparação entre objetivos e estratégias contidas no documento *Educação Pré-Escolar-uma nova perspectiva Nacional* (1975b) e o *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* (1981a).

A prioridade às crianças chamadas “desprivilegiadas” no primeiro, passa a ser às renomeadas “baixa renda”. Repete-se o termo em que se objetiva o “desenvolvimento global e harmônico”, assim como integração de ações como saúde, alimentação e assistência (diferenciando aí somente de crianças mais expostas às mazelas dessas áreas para crianças biologicamente mais próximas desses riscos). Sobre os “educadores” em ambos os textos são considerados toda a equipe da instituição, assim, todos devem receber apoio e treinamento, conforme os documentos. A questão do aproveitamento de espaço e de material didático, mais próximos à realidade e baixo custo requerido também persiste entre eles, assim como a divulgação e campanhas educacionais como instrumento de difusão educativa e recurso didático, inclusive para as famílias.

A questão da ampliação do atendimento passa por buscar lideranças e envolver a todos, inclusive por meios de comunicação em compromisso mútuo, para que o MEC elabore as propostas em adequação à participação estadual, municipal e comunitária, contando, agora com a estrutura do MOBREAL. Porém, há um cuidado em transformar o discurso estratégico da educação comunitária em que se previa a existência e a indiferença nas comunidades em 1975,

quando no Programa de 1981, continua defendendo a sua necessidade, porém afirma que não se caracteriza como exploradora de comunidades economicamente carentes.

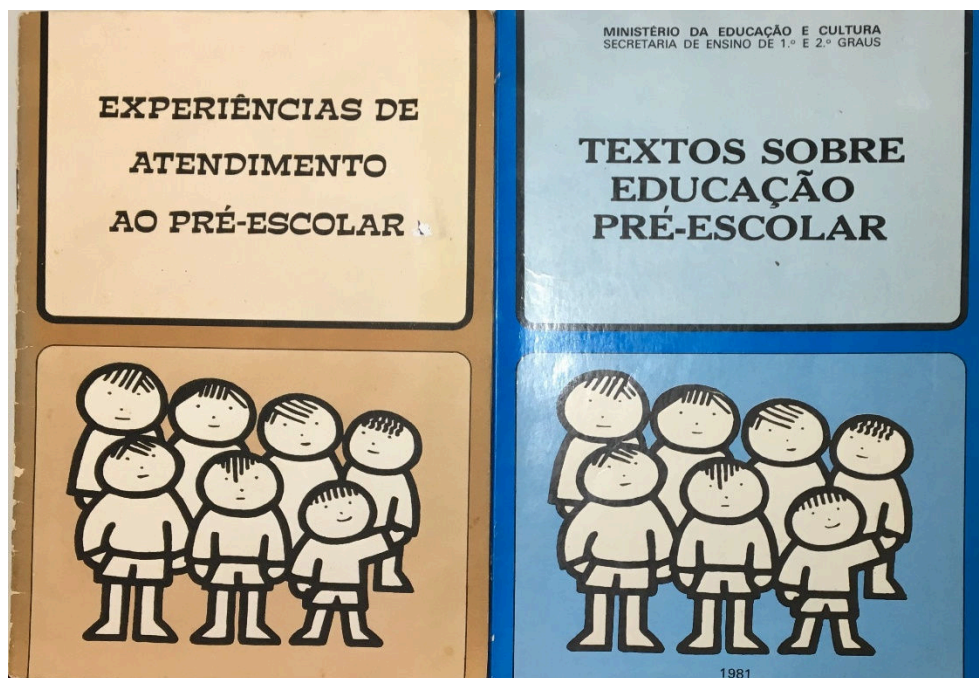
Por fim, como não podia deixar de ser, a ligação com o ensino de 1º grau, mas, buscava no primeiro documento (BRASIL, 1975b) considerar alguma diferença, dizendo que antecede a escolarização formal, permitindo mais liberdade e criatividade por parte da criança. No segundo (BRASIL, 1981a), o cuidado para dizer que a educação pré-escolar não deveria ser vista como preparatória do ensino de 1º grau, assim havia métodos não convencionais já testados e que garantiriam melhores resultados.

Os vínculos com as estratégias anteriores são incontestes. A novidade para continuar justificando a assunção da multiplicidade e adaptações permitidas, antes justificada pelo currículo oculto, por isso flexível para o conhecimento da comunidade, passa a demonstrar a variabilidade mediante a sua localização geográfica e “respeito” aos valores de cada cultura. De detentora das carências gerais, no outro momento, o conhecimento da criança, apesar de “carente”, é mostrado em seu valor de direito próprio. Enfim, a comunidade e a família ganham status de educadores, os reais conhecedores da cultura para a criança.

No mesmo ano, além do referido Programa (BRASIL, 1981a), auxiliaram a continuidade dessas propostas federais as seguintes ações: o apoio ao programa Piagetiano (PROEPE) conduzido por Orly Zucatto Mantovani de Assis da Unicamp, a integração do MOBREAL junto ao MEC, a organização das estruturas Municipais. Tem-se, em adição, a publicação de dois documentos sobre a educação pré-escolar (de 1981b; 1981c) e também a retomada dos Encontros Regionais.

No que se refere aos dois documentos sobre educação pré-escolar, tem-se na Figura 3:

Figura 3: Capas de textos oficiais de 1981



Fonte: Figura elaborada pela autora – fotocópia a partir dos originais: BRASIL 1981b; BRASIL 1981c

Consta na apresentação do documento *Textos sobre educação Pré-Escolar*, redigida pelo Secretário de Ensino de 1º e 2º graus, que este proporciona a “[...] primeira coletânea de trabalhos significativos sobre o pré-escolar” dessa recém instalada secretaria. Assegura a filosofia de oportunizar que maiores números de pessoas tenham informações do real significado desta etapa, por isso, a intenção é multiplicar informações, “[...] melhorando nosso nível de aprendizagem, valorizando o trabalho de nossos técnicos que certamente procuram ‘soluções brasileiras’ para a nossa educação brasileira”. Há, inclusive, a afirmação de que as tentativas de educar neste país “[...] cada vez mais se adaptam os métodos às regiões; a terminologia às peculiaridades”, por isso é importante auxiliar “[...] na troca de experiências entre norte e o Sul, o centro, o leste e o oeste, pois sabemos o quanto temos para conhecer” (BRASIL, 1981c, p. III).

O Secretário da SEPS Antônio de Albuquerque Sousa Filho finaliza a apresentação do documento esclarecendo que,

A **informalidade** da educação pré-escolar, tanto no atendimento à criança, quanto nos trabalhos que desenvolvemos, é uma tentativa de andarmos rápido, sem improvisação, mas acreditamos que é necessário o trabalho **integrado** e **imediate** (BRASIL, 1981c, p. III, grifos nossos).

Essas indicações contidas na apresentação, demonstram que as ações políticas tomadas pelo MEC, contaram com a habilidade de diretores, secretários e coordenadores. Apresentam, pois nessa coletânea as mais variadas menções, com formato de artigos, escritos desde consultores do MEC e Banco Mundial, passando por diretores de Creche, acresce os artigos de duas professoras, pesquisadoras da Unicamp, uma sobre o PROEPRE, Mantovani de Assis e a outra Ana Luiza Bustamante Smolka, sobre propostas para a pré-escola. Finaliza a coletânea Vital Didonet (DIDONET, 1981c), citando a participação das mães como fator de qualidade nos serviços pré-escolares.

Basicamente, ele vai revisitar o programa de Yaro Gandra, adicionando e adaptando a forma de promovê-lo, agora sob o prisma da do saber comunitário e próximo oferecido pelos familiares, especialmente as mães, as quais seriam fundamentais, por seu auxílio no programa, incluído em um “[...] sentido cultural e político da participação da comunidade” (DIDONET, 1981c, p. 50). Adiciona, pois a “voz”, citando os depoimentos de quem participou do programa, mães, avós, diretores, mostrando ser uma experiência satisfatória e voluntária e não obrigatória.

Além dessa coletânea, em outro documento *Experiências de Atendimento Pré-escolar* (1981b), novamente uma apresentação do Secretário de Ensino de 1º e 2º graus, dizendo que a realidade educacional brasileira é desafiadora. Desta vez, ampliam a voz (ou as intenções de domínio?), trazendo as prefeituras e secretarias dos Estados, tornando-os, “visíveis” com a publicação dos respectivos relatos, ligados a experiências “inovadoras”.

De maneira geral, os relatos reforçam a linha traçada, de elevado teor não formal e apelo à participação popular mediante envolvimento comunitário. Foram documentos elaborados pela COEPRE, e conforme informativo do órgão, “[...] Esta publicação tem a finalidade de relatar ‘experiências de atendimento ao pré-escolar’. Temos grande interesse em divulgar o que vem sendo desenvolvido nesta área. Encaminhe à Coordenadoria a sua experiência” (BRASIL, 1981b, p. III).

O Coordenador estava mais experiente e conhecia com mais propriedade as relações estratégicas necessárias à política educacional. Todos esses eventos citados serviram de esteio para o “novo” momento, que marcaria a conceituação de criança sujeito, em que nitidamente se tentou afastar de termos recriminados pelos acadêmicos. Como apontado acima, não se falava mais em compensar carências, mas em respeitar a cultura popular e o direito das crianças.

As creches comunitárias eram pensadas para as crianças de 0 a 3 anos, porém incluíam as crianças maiores nas mesmas instituições, o que se julgava como boa alternativa, pois estas poderiam ajudar nos cuidados com as crianças mais novas.

Já o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) possuía direcionamento às crianças entre 4 e 6 anos. Ambos atendimentos foram estratégias encontradas. Além de consolidar os “números” necessários, as creches poderiam gerar esses dados pela via do atendimento comunitário e conveniado. Por sua vez, o MOBRAL oferecia a capilaridade e inserção antecipada nas regiões brasileiras, por seu histórico com diversos lugares desde início da década de 1970, antes, com a alfabetização de jovens e adultos nos locais mais necessitados. É penoso reconhecer que ambos, ao creditarem desformalização, em acréscimo concorreram para a efetiva institucionalização da pobreza, nesse momento propício para costurar-se também às demandas do Banco Mundial.

Esclarece-nos Arce (2008, p. 384) que as ações estabelecidas no III PSECD “[...] casavam com a forma como o MOBRAL conduzia a educação de jovens e adultos, caracterizando-se como uma continuidade de trabalho e economizando-se tempo para a sua execução”. As publicações (documentos oficiais, Revista Criança, Relatórios de Seminários e Encontros), carregavam, portanto, as formas de ação identificadas pelo III PSECD as quais apontou Arce (2008, p. 384):

- 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 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 (Grifos do original).

Ainda sobre as críticas ao Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981, observou-se que o INEP promoveu em 1982 um evento com a presença do Ministro da Educação, dois dias de encontro em Brasília, para discutir as críticas à política de educação pré-escolar compensatória. Esteve presente Ana Maria Poppovic, trazendo aos participantes uma série de justificativas, como respostas aos argumentos/críticas traçados pelas pesquisadoras. Através das respostas, é possível perceber que se tratava, principalmente das críticas elaboradas, conforme percebido em Prado (2016). Esse episódio, ou seja, a narrativa da autora teve conteúdo publicado em 1984¹⁴⁸, um ano após a sua morte.

¹⁴⁸ Poppovic, Ana Maria. Em defesa da Pré-escola. Cad. De Pesq., São Paulo (50), p. 53-57, ago. 1984.

Apresentando o contexto, Maria Malta Campos (1984, p. 53) inicia descrevendo: “Depois de uma fase de intensa valorização da educação pré-escolar, verificava-se, no início da década de 80, um certo desencanto, e mesmo uma franca oposição, à prioridade conferida a este nível de ensino pela política do MEC”.

Após muitos trabalhos críticos acerca da educação compensatória, ampliaram-se ainda mais com o Lançamento do Programa (BRASIL, 1981a) e com o início de suas atividades do Programa, também o fato de ter anunciado a mudança de direção dos objetivos do MOBREAL, que fora da alfabetização de adultos para a pré-escola. Nesse sentido, com série de dúvidas a respeito dos problemas urgentes, Campos (1984, p. 53), afirma que

A postura de oposição à orientação adotada pelo MEC a esse respeito vinha sendo expressa por vários educadores de renome, tanto no âmbito acadêmico como na área política. Os ecos desta posição haviam chegado ao então Ministro da Educação e Cultura, General Rubem Ludwig. A seu pedido, o INEP organizou uma reunião com pessoas consideradas significativas na área entre as quais encontrava-se Ana Maria Poppovic.

A autora acertara quando trouxe essa discussão, pois o documento com a narrativa de Poppovic não deixa dúvidas. Os dois encontros, de acordo com Campos, eram compostos por um primeiro, de caráter preparatório, no INEP, realizado no dia 11 de agosto de 1982, coordenado por seu diretor Geral, Hércio Ulhôa Saraiva, e, no dia seguinte, o segundo encontro, já com a presença do Ministro, às 10 horas da manhã. Estiveram presentes cerca de 14 pessoas, entre convidados, e representantes de órgãos centrais do Ministério da Educação e Cultura.

O texto de Poppovic foi distribuído com antecedência aos participantes, sendo um “documento para discussão” das críticas. Quem seriam esses participantes? Além de Poppovic, Hércio Ulhôa Saraiva e o Ministro Ludwig, não foram ainda identificados outros nomes. Provavelmente, deveria estar o coordenador da Coordenação de Educação Pré-Escolar, Vital Didonet.

Em resumo, segundo Arce (2008), havia uma mescla das solicitações acadêmicas às propostas já correntes pelo MEC. Conforme já viemos discorrendo, concorda-se com a autora quando diz que acabaram prevalecendo as orientações gerais contidas no III PSECD. Nesse contexto, está claro a capacidade de articulação entre necessidades, objetivos e noções defendidas, num processo de apropriação constante. Estava em jogo também a demarcação sobre o comando do terreno pedagógico na educação pré-escolar, veremos que a questão da descentralização e entrada dos municípios na nova articulação viria com os ajustes discursivos necessários.

Buscaram, pois, a articulação com as diversas de críticas dos acadêmicos, que perceberam a continuidade do processo político conforme proposto no novo Programa de Educação Pré-Escolar de 1981.

Já a partir de uma visão mais ampla, a distensão do regime militar era visível a partir de 1979 e se manteve o quanto foi possível. Nesse quadro, as “promulgações oficiais” produzidas naquele período seriam consideradas ultrapassadas. As bases sob as quais assentam as reformas educacionais são normalmente liquefeitas ou superficiais, como perceberam Larry Cuban e Michael Usdan (2003)¹⁴⁹ a partir da análise das reformas professadas à educação norte americana. Nesta, constataram também que os contextos, especialmente o da prática, ditam o ritmo das proposições oficiais, contendo maior intensidade do que antes imaginado pelos pesquisadores.

Para esta pesquisa, ajuda relembrar que é exatamente nessas fases em que se promovem as “mudanças”, é que Ball (2006) nos orienta a pensar sobre os limites da agência e o hiato ou espaço necessário para as manobras estratégicas.

Conforme se mencionou, logo no início das análises dos documentos oficiais, quando Didonet expôs em 1992 um balanço sobre a educação pré-escolar, ao intencionar trazer ao discurso a trajetória de conquista de direitos para as crianças brasileiras, estabelece três fenômenos que marcaram a área, desde o “marco”, ano de 1974, conforme vimos. Ao longo desta seção, viemos trabalhando com esses três acontecimentos demarcados pelo mencionado autor: a expansão quantitativa; a formulação de propostas pedagógicas; o reconhecimento do direito da criança à educação desde o nascimento.

Após analisar os documentos oficiais até o ano de 1982, chegamos àquele que é considerado o coroamento deste terceiro fenômeno, podendo ser visualizado pela trajetória (entre ações e grupos) da intensa campanha em torno da possibilidade de uma nova Constituição Federal, a qual conseguiu ampla mobilização, desde o meio acadêmico, o político, a população, alcançando espaço e financiamento da própria mídia e de órgãos particulares, sendo encabeçados pela gestão do Ministério da Educação e Ministério de Previdência e Assistência Social, mediante reuniões prévias no escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A próxima seção dará continuidade à análise empreendida nesse terceiro momento, o qual é considerado, como dito, uma espécie de remate, junto ao qual haveria respaldo legal para a sociedade requerer os direitos da criança.

¹⁴⁹ Ver livro intitulado: *Powerful Reforms with Shallow Roots – Improving America’s Urban Schools*, edição da Teachers Scholar Press, Columbia University, Nova York e Londres, 2003.

Porém, os documentos revelaram outros engendramentos, como podemos discutir mais detalhadamente na seção posterior.

4 A AGENDA POLÍTICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA E A TRAJETÓRIA DAS AÇÕES PENSADAS PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA ENTRE 1985 E 1989

Com a pujança do momento propício à abertura “democrática” tornara-se, sem tardar, irreversível o desfecho da Ditadura¹⁵⁰ em 1985. Nesse contexto, havia condições favoráveis à defesa da legalização do direito das crianças. Estar alheio ao fato era uma ameaça visível às posições políticas e econômicas prevalentes.

Novamente, era preciso pensar em “reformas”, preparando o terreno para as “mudanças” legais e administrativas da Nova República. Essa necessidade tinha diversas vertentes, ou seja, as estratégias de controle encaixavam-se às demandas e negociações contextuais. Isso é o que Ball chama de ajustes entre compromissos e interesses: os improvisos são necessários.

Quando, no desenvolvimento desta pesquisa, deu-se a opção pela análise da agência humana¹⁵¹ e seu entorno contextual, foi possível recontar essa história por esse caminho que favoreceu observar os entendimentos e ajustes por detrás das mobilizações (essa é uma palavra recorrente no período histórico estudado), esperando-se descobrir se de fato havia algo anterior ou paralelo ao evento “meteórico” da Constituição Federal, no que se refere à educação da criança pequena.

Nesse sentido, analisar as ações em torno da “Campanha Nacional Criança e Constituinte”, proporcionou expor as variadas atividades, especialmente acerca da pessoa pública de Vital Didonet e de sua integração consciente entre diferentes âmbitos.

A visita desta pesquisadora à Coordenação de Educação Infantil (COEDI)¹⁵² foi profícua, pois no local consta nos arquivos sortido número de textos. Antes de sua leitura, já no momento de registro por fotografia, esperava-se fornecer indícios que revelassem fatos ou até comprovassem algumas hipóteses ou questões construídas no caminho da pesquisa junto às leituras dos documentos oficiais e das discussões acadêmicas¹⁵³ em relação à educação infantil do período em recorte para essa pesquisa.

¹⁵⁰ Tanto no começo, quanto no final do regime militar, segundo Elio Gaspari (2002), no livro “Ditadura Envergonhada” contou-se com a articulação de Golbery do Couto e Silva, em parceria com Ernesto Geisel (um dos presidentes do Regime). Foi percebido a chegada das condições objetivas para ambos os momentos históricos.

¹⁵¹ Não é demais expressar que por ter percebido a importância das articulações de Vital Didonet, nosso caminho percorrerá junto às suas ações e entre os contextos inter-relacionados aos impactos e desdobramentos para a educação infantil.

¹⁵² Em novembro de 2014, antiga Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). Foram disponibilizados à pesquisadora o registro dos documentos que constam nos arquivos da instituição.

¹⁵³ Essas discussões estavam no texto de qualificação em que foram analisados 78 artigos (PRADO, 2016, texto não publicado).

Na composição do quadro geral a respeito dos textos localizados na referida instituição encontrou-se, assim, substantiva quantidade sobre a “Campanha Nacional Criança e Constituinte”¹⁵⁴: alguns apresentados em Congressos ou Encontros (uns com indicação de evento, outros não); um histórico de suas ações; informes que circularam durante o período da referida campanha; Planos de Ação; Relatórios de encontros e reuniões da Comissão do Evento, inclusive consta os nomes dos participantes.

Quando o material empírico passou por organização sistemática, foi possível observar, portanto, e sobretudo ao nível de bastidores administrativos concernentes à criança pequena (considerando a ação), que houve intensidade de ações referentes à Campanha Criança e Constituinte, mas também em relação ao Programa Municipal de Educação Pré-Escolar.

Surpreendeu, quanto ao nível de reorganização e obstinação interna dentre as ações norteadoras de futuros subsídios e diretrizes, a questão da municipalização (o que contempla o dividir ações entre as instâncias/níveis públicos) da educação pré-escolar que se demonstrou de maior vulto fulcral do que a referida campanha que proporcionou maior visibilidade social. Os seus passos estratégicos (do Programa Municipal) foram esquematizados ao mesmo tempo em que foi a questão da inclusão da pauta da criança na carta magna.

Encontrou-se a menção de seus engendramentos a partir de 1985, quando foram realizadas reuniões entre o Ministério da Educação/Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Estas questões serão postas em movimento com o conteúdo específico desses documentos, quando necessário, junto aos de publicação oficial.

Para organizar esta etapa da pesquisa e sua melhor visualização, assim, facilitando o esclarecimento do que se pretende narrar e discutir, segue o Quadro 3 que reúne esses achados, os quais ditaram o ritmo das análises sobre a trajetória das ações das políticas educativas para a criança pequena e a conseqüente demarcação temporal desta seção (1985-1989)¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Apenas em alguns textos consta a datação. Mas, pelo título é possível efetuar ligação com a Campanha. Alguns possuem indicação de quem apresentou, como a palestra proferida por Vital Didonet no VII Congresso Brasileiro de Educação Pré-escolar em julho de 1986. Foi interessante observar os grifos e as anotações laterais, as “marginadas”. Estas também, quando se percebeu a relevância relacional com os fatos narrados, foram consideradas nas análises.

¹⁵⁵ O Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República PND-NR (BRASIL, 1986g), em grande medida auxiliou a demarcar o entendimento desta parte da pesquisa, pois, auxiliou-nos no intento de percorrer as ações da Coordenação do Pré-Escolar em relação ao discurso de influência maior. Importante mencionar que existem outros textos, como artigos que foram lidos e grifados pelos técnicos da COEPRE, mas essa seleção perseguiu elevar as ações mais constantes e que mereceram intensa mobilização no interior da Coordenação de Educação Pré-escolar. Vale lembrar que não se desconectam dessa parte as sistematizações anteriores (Quadro 1). Da mesma forma, as seções seguintes se valem desse conjunto de quadros elaborados.

Quadro 3: Documentos ou textos localizados nos arquivos da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) - (1985-1989)

Nº	AUTOR	TÍTULO
1985		
1	Governo Federal/UNICEF	<i>Memorandum</i> de Entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Fundo das Nações Unidas Para a Infância – UNICEF
1986		
2	MEC/SEPS/SDE	Diretrizes Político-Pedagógicas da SDE: Plano de Ação de 1986
3	MEC/SEPS/COEPRE	Plano de Ação de 1986: COEPRE
4	MEC	A Criança na Constituinte e nos Planos do Governo: documento síntese – maio
5	Serviço Público Federal/COEPRE	A criança (0 a 6 anos) e a constituinte – junho
6	Serviço Público Federal	Educação Pré-Escolar x Constituinte (discurso)
8	Vital Didonet	Educação e Constituinte – junho
9	Vital Didonet	A Criança e a Constituinte (Palestra) – julho
10	MEC/COEPRE	Encontro Nacional “ A Criança e a Constituinte” – outubro
11	MEC/SEPS/SDE/COEPRE	Encontro Nacional sobre o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar 1986: Relatório - Dezembro
12	CNCC	I Encontro da Comissão Nacional Criança e Constituinte Ampliada: 16 e 17 dezembro de 1986
1987		
13	MEC/SEB/SDE/CRT	Plano de Trabalho - abril
14	CNCC	II Encontro Nacional Criança e Constituinte: norma de trabalho - abril
15	MEC/CNCC	Relatório geral das propostas para continuidade do processo de mobilização (versão final)
16	MEC/CNCC	Resposta à: Secretaria Nacional dos Plenários pró-participação popular na constituinte. Centro de

		Estudos e acompanhamento da constituinte – CEAC – UNB
17	BRASIL	Nova Etapa na Afirmação dos Direitos da Criança
18	MEC/SEB/SDE/CRT	Relatório da Reunião de Trabalho da Equipe nacional de Educação Pré-escolar - setembro
19	MEC/SEB/SDE/CRT	Situação técnico operacional do Programa Municipal de Educação Pré-escolar - outubro
1988		
20	MEC/SEB	Programa Nacional de Educação Pré-escolar
21	CNCC	Ideias para a Carta Aberta
22	MEC/CNCC	Histórico da Campanha Criança e Constituinte – agosto
23	MEC/SEB/SDE/CPE	Subsídios para a Política de Educação Pré-Escolar – novembro
24	ARAÚJO, Clara Lila Gonzalez de/CPE	Parecer sobre as propostas pedagógicas do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar recebidas em 1988: Estudo Inicial
25	MEC/SEB/SPE	Relatório Anual – 1988 SEB/MEC – publicado em janeiro 1990
1989		
26	MEC/SEB/SDE/CPE	Uma justificativa pela manutenção da pré-escola nos municípios
27	MEC	Detalhamento da Programação 1989 – Justificativa
28	SEB/OMEP	Propostas de Políticas do Pré-Escolar – abril
29	MEC	Resumo da Programação 1989 – Subprograma: Educação Pré-Escolar
30	MEC/SEB	Relatório de Atividades 1989 – publicado em março 1990

Fonte: Organizado pela autora a partir do material do arquivo COEDI/MEC.

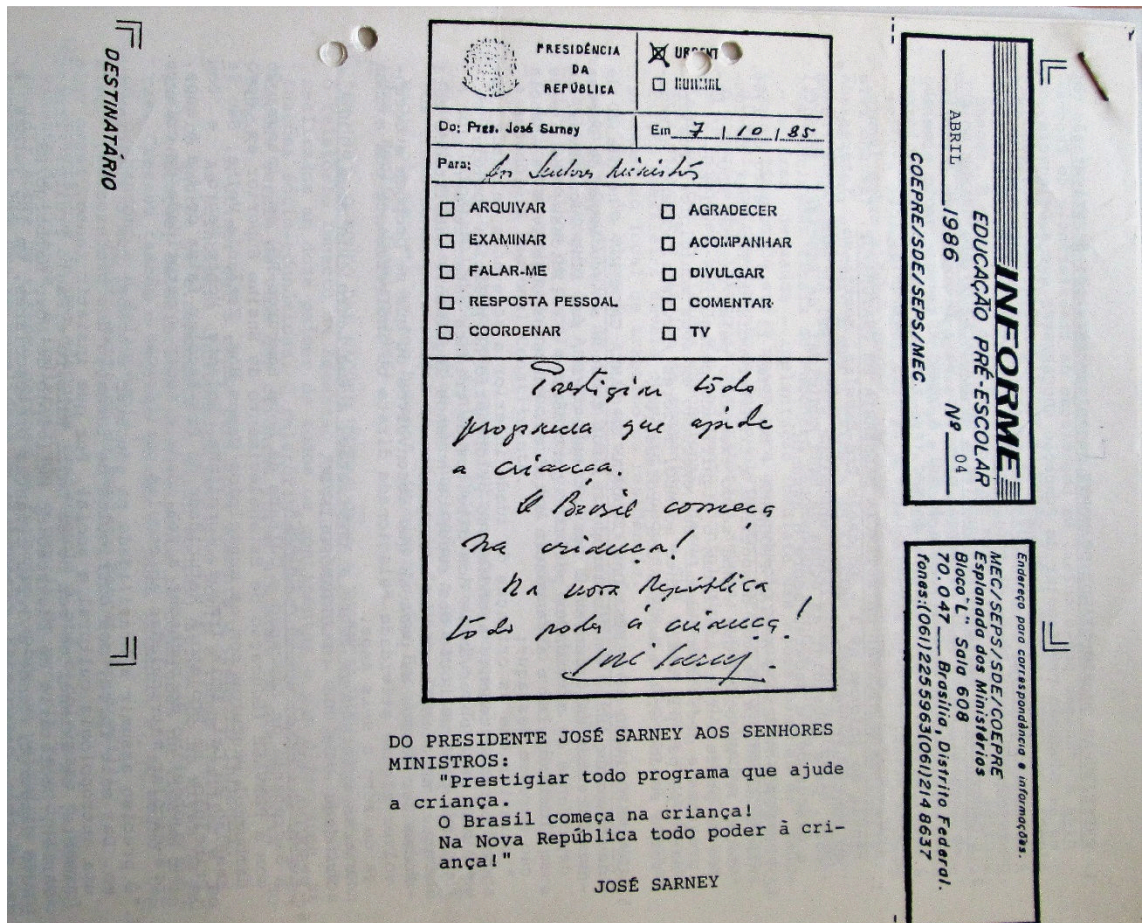
A partir do Quadro 3, já é possível visualizar que os principais movimentos identificados no interior da Coordenadoria oficial para a primeira infância, conforme antes mencionados, foram a “Campanha Nacional Criança e Constituinte” e ao “Programa Municipal de Educação Pré-escolar”, ambos ocorreram ao mesmo tempo. Porém, a sua forma de canalizar as informações para a sociedade divergiu vigorosamente.

Para a compreender a trajetória desses eventos políticos, optou-se por traçar um entendimento partindo da racionalidade do terreno de influência maior em termos de decisões políticas no Brasil, o governo federal.

Observa-se o comunicado que o presidente da recente Nova República, José Sarney, envia aos Ministros, no dia 7 de outubro de 1985: “Prestigiar todo o programa que ajude a criança. O Brasil começa na criança! Na Nova República todo poder à criança! ”.

Essa carta foi afixada na capa do Informe de número 4, publicado em abril de 1986, de acordo com a imagem da Figura 4, conforme abaixo:

Figura 4: Nota do presidente da República José Sarney, aos Ministros



Fonte: COEPRE/SDE/SEPS/MEC, Informe Educação Pré-Escolar, n. 4, abril, 1986.

A movimentação em torno da constituinte parecia, num primeiro momento, ter como objetivo principal os direitos das crianças, pois, especialmente sinalizado pelo presidente da República, esse seria um momento favorável e esperado¹⁵⁶ de colocar em prática a afirmação política da educação pré-escolar.

Não se pode negar a necessidade que a Coordenação do Pré-Escolar (COEPRE) tinha em participar de tal conquista, e, a despeito de se querer ou não atingir tal propósito, estava em jogo a utilidade da própria Coordenadoria no âmbito do Ministério da Educação (MEC), o qual sinalizava forte tendência em se alinhar com os rumos do governo federal e de suas demandas.

As temáticas e metas estratégicas determinadas pelo contexto de influência mais amplo já haviam sido colocadas na agenda política. Em parte, podem ser observadas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND-NR), 1986-1989 (BRASIL, 1986g).

Basicamente, de acordo com o documento,

A Nova República instalou-se com o compromisso de mudar a vida política, econômica e social do país. O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – I PND-NR- para o período 1986-89, é parte desse processo de mudança” (BRASIL, 1986g¹⁵⁷, não paginado).

A partir do aclame por mudanças, expõe três metas principais, sobre as quais toda a ação governamental deverá se pautar, são elas: 1) Plano de Reformas; 2) Crescimento Econômico e 3) Combate à pobreza.

No que se refere ao plano de reformas, está contida a retomada do crescimento econômico. Nesse sentido, as propostas de reforma tributária e administrativa, são perseguidas como uma espécie de “higienização do setor público”. Ou seja, a defesa da retomada de um crescimento econômico sustentado, o qual se baseia a redução do déficit público, a negociação da dívida externa e o combate à inflação.

A terceira meta principal, o combate à pobreza, se basearia na firme “[...] deliberação política de condicionar as opções macroeconômicas às prioridades sociais inadiáveis” (BRASIL, 1986g, não paginado), passando também pela gradual recuperação do salário real e melhores possibilidades de distribuição de renda.

¹⁵⁶ Quando se diz esperado, na verdade, a luta por colocação no sistema de ensino e na sociedade é demonstrada desde o início das análises. Por exemplo, o fato de se alinhar às demandas do terreno de influência maior, quando precisou justificar a sua existência com base no discurso de sua compensação para o maior sucesso na etapa de primeiro grau.

¹⁵⁷ Lei de nº 7.486 de 6 de junho de 1986. No documento não constam numeração de páginas.

Segundo argumentação geral, as ditas reformas eram necessárias para corrigir as distorções administrativas acumuladas, a deterioração do sistema tributário e a concentração de recursos e poderes da União. Era ainda preciso alinhar o discurso, defendendo a necessidade de o Estado retornar “[...] às suas funções tradicionais, que são a prestação dos serviços públicos essenciais e as atividades produtivas estratégicas para o desenvolvimento nacional de longo prazo e complementares à iniciativa privada” (BRASIL, 1986g, não paginado).

Em sua concepção de desenvolvimento, segundo Brasil (1986g, não paginado) caberia, então, “[...] ao setor privado o papel de destaque na retomada do crescimento”, valendo-se também de um “[...] amplo programa de privatização e democratização do capital das empresas estatais”. Desde que não comprometesse os setores estratégicos que a sociedade necessita e, portanto, devem [...] permanecer nas mãos do Estado, o governo vai extinguir órgãos desnecessários, sanear e capitalizar as suas empresas” (BRASIL, 1986g, não paginado).

Culmina grande parte do seu esforço argumentativo dizendo que a [...] política para o setor público exige também reorganização que transfira muitas atividades, hoje no âmbito federal, para os governos estaduais e municipais” (BRASIL, 1986g, não paginado).

Deste modo, os documentos relativos ao Programa Municipal de Educação Pré-Escolar e quantidade nas ações internas em sua direção começam a fazer sentido, quando se trata de alinhar estratégias e “conversar” com a demanda expressa no mencionado Plano.

Para entender melhor essas questões, optou-se por conhecer, em primeiro lugar, os objetivos envolvidos com os planos/programas de ação, de diretrizes referentes ao Ministério da Educação e específicas à Coordenação de Educação Pré-Escolar, em cujo conteúdo dos documentos¹⁵⁸ nos dizem muito sobre essas atividades. Foram selecionados para o intento:

- 1) Referentes ao ano de 1986:
 - Diretrizes Político Pedagógicas da SDE – Plano de Ação de 1986;
 - Plano de Ação de 1986 – Coepre
- 2) Referentes ao ano de 1987:
 - Plano de Trabalho (MEC/SEB/SDE/CRT)
- 3) Referentes ao ano de 1988:
 - Programa Nacional de Educação Pré-Escolar

¹⁵⁸ Que constam no Quadro 3 organizado a partir das fontes contidas nos arquivos da Coordenação de Educação Infantil. Separou-se, por critério de análise, os documentos do referido quadro que especificamente tratam de ações pertinentes às articulações que nos ajudam a observar o discurso dos órgãos educativos como Ministério da Educação e Coordenação de Pré-Escolar em relação ao discurso do governo federal.

- Relatório Anual – 1988, SEB/MEC
- 4) Referentes ao ano de 1989:
- Detalhamento da Programação de 1989 – Justificativa
 - Propostas políticas do pré-escolar – SEB/OMEP
 - Resumo da Programação 1989 – Subprograma: Educação Pré-escolar
 - Relatório de Atividades – 1989, MEC/SEB

Os documentos de 1986 fornecem a base argumentativa coerente com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, ou seja, conforme o contexto de influência (maior) da política brasileira.

No texto *Diretrizes Político Pedagógicas da SDE* (BRASIL, 1986c), as alegações resguardam o papel ativo que o Ministério da Educação precisa ter, discorrendo sobre a inserção da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS) e da Secretaria de Desenvolvimento Educacional (SDE), citando, em seu interior o papel das Coordenadorias, “[...] tendo em vista não uma intenção descritiva, mas como cada uma se coloca frente à tarefa específica que lhe compete no conjunto da proposta da Subsecretaria” (BRASIL, 1986c, p. 2, grifos do original). Assim, o documento propõe condições essenciais para que se configure “[...] deflagrador das ações indicadas sem perder o caráter de provisoriedade que norteia qualquer apreensão da realidade concreta e mutável” (BRASIL, 1986c, p. 2, grifos do original).

No texto introdutório dessa proposta de diretrizes é colocada a questão da problemática social brasileira, dentre as quais cita o analfabetismo, crianças que não frequentam escola, inexistência de material ensino/aprendizagem, má formação dos professores que alfabetizam (utiliza o termo, “professores semi-alfabetizados”), baixos salários desses profissionais, e ainda, uma constatação de que “[...] apesar das lutas e reivindicações populares, continua praticamente inexistente o atendimento público ao pré-escolar; que, de 100 crianças que entram na 1ª série do 1º grau, 52 não chegam à 2ª série” (BRASIL, 1986c, p. 2).

Um outro aspecto, visto em boa quantidade dos documentos, o argumento de que há “[...] uma forte interferência político-partidária nas atividades/fim da educação; que, em parte expressiva do território nacional, não há concurso público para admissão do pessoal na educação” (BRASIL, 1986c, p. 3). Esta parte do texto possui bom número de palavras ou frases grifadas¹⁵⁹, e, cabe ressaltar que documentos publicados pela Coordenação de Educação Pré-

¹⁵⁹ Nesta o destaque aos grifos: “inexistência de material”; “inexistente o atendimento ao público pré-escolar”; “professores semi-alfabetizados”; “interferência político-partidária”. Todos esses elementos estarão incorporados

Escolar (COEPRE) constroem um discurso que coincide, em grande parte, com esse texto da Secretaria de Desenvolvimento Educacional (SDE), o que será exposto ao longo da narrativa aqui empreendida.

No tópico seguinte ao texto introdutório se lê o subtítulo, “Compromisso do governo e mobilização social” (BRASIL, 1986c, p. 6) no qual se expressa, em suma, a prioridade governamental com a educação básica (o que não mudou, conforme vimos no início desta seção), no compromisso expresso no Programa “Educação para Todos”, estabelecendo ser inadiável o desafio em universalizar o acesso à escola.

Aqui, é importante adentrar em uma explicação mais detalhada. A proposta “Educação para Todos”¹⁶⁰ foi aberta oficialmente por meio de discurso enunciado pelo ministro da Educação Marco Maciel em 31/05/1985, tendo como conteúdo, basicamente, a “*Exposição de motivos nº 125, de 31 de maio de 1985 – Educação para todos. A proposta da Educação Básica. O compromisso de uma proposta pedagógica*”.

Proferido no mesmo dia, por ocasião do lançamento desta campanha, também discursou no Palácio do Planalto o presidente da república José Sarney, a respeito da “*Universalização do acesso à escola*”¹⁶¹.

De igual maneira, cabe destaque ao documento *Ações 85/90* publicado em janeiro de 1990 pelo Governo Federal com a colaboração do MEC. No traçar das ações principais do ano de 1986, se vê como linha prioritária nacional “Educação para todos – Caminho para mudança, Educação e trabalho”, em que essas prioridades se inscrevem,

[...] no contexto das estratégias governamentais que procuram efetivar o compromisso político de assegurar educação para todos [...]. Alicerçada nos princípios e diretrizes expressos no PND na Nova República e no Plano de Metas 1986/1989, a proposta Educação para Todos concretizou-se mediante ações de universalização do acesso e da permanência da criança de 7 a 14 anos

nos textos em relação às crianças, tanto nos planos de ação da COEPRE, quanto nos programas municipais relativos ao pré-escolar.

¹⁶⁰ Curiosamente, esse programa foi reeditado em 2000, como proposta da Unesco 2000-2015. No jornal “O Globo”, em 08/04/2015, cujo título Brasil cumpre somente 2 das seis metas do programa Educação Para todos, diz Unesco em que diz na introdução: “País falha nas matrículas de crianças de zero a cinco anos, no atendimento aos jovens, na alfabetização de adultos e na qualidade da educação. Governo rebate e diz que objetivos foram alcançados”. Independentemente das posições ideológicas do Jornal o Globo, o que chama atenção é a continuidade de discussões e problemáticas que vem se arrastando, se tirarmos as datas e os “5” anos de idade (porque atualmente é considerada a faixa de 0 a 5 anos de idade para a educação das crianças pequenas), imagináramos ser esta a leitura de uma matéria circunscrita aos anos de 1985/1986. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-cumpre- apenas-duas-das-seis-metas-do-programa-educacao-para-todos-diz-unesco-15818318>> Acesso: 23/11/2016.

¹⁶¹ Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/200466>>. Acesso: 23/11/2016.

do ensino fundamental, bem como a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional (BRASIL, 1990a, p. 9).

Vê-se, pois, a o esforço despendido para harmonizar-se no conteúdo das diretrizes da Secretaria de Desenvolvimento Educacional (SDE) e aos outros documentos como acima, o que nos acresce revelar a sua aderência ao discurso das demandas governamentais quando afirma que essa “[...] postura projeta-se, como prioridade maior, no contexto do Plano Nacional de Desenvolvimento (1986- 1989)” (BRASIL, 1986c, p. 6).

Em resumo,

Ao longo de 1985, o MEC assumiu, incontestavelmente, a frente das discussões públicas a respeito dos rumos da educação, especialmente no que se refere à educação básica e, dentro dessa, as questões da universalização, democratização e melhoria da qualidade no ensino de 1º grau (BRASIL, 1986c, p. 11).

Um outro tópico que acrescenta ao transcurso de construção discursiva, o destaque nesse documento acima citado sobre a questão da conscientização das classes populares (nos relembra a ação inovar e conscientizar rumo à educação comunitária), a qual trafega pela socialização dos jovens e acesso ao saber comum. Como parte das demandas democráticas da República, tal processo passaria, necessariamente, pela preparação à cidadania democrática ativa em uma conversão desses objetivos a um nível concreto.

Assim, definidas as “[...] vias de solução dos problemas do ensino básico como essencialmente políticas, o MEC enfatizou a mobilização social como instrumento para encaminhar as intervenções [...]” (BRASIL, 1986c, p. 11, grifos do original).

Esse esforço de buscar as relações entre os documentos, tem como base as indicações de Ball (2006, 2014), cujas orientações deitam-se, dentre outras, no esforço analítico do pesquisador que, tendo em mente o fato de que as influências e os contextos não são engessados, e justamente por isso, importa muito mais o trânsito entre eles. Portanto, auxilia-nos a captar o conjunto de relações interativas a partir da conectividade e da mobilidade das ações oficiais, visualizando as “metamorfoses” do discurso durante as trajetórias de políticas.

Nesse sentido, os momentos de mudanças nas ações políticas, como é o caso demarcado pela Nova República, são importantes, pois, neles, consta a tecelagem do discurso e a produção dos textos, conforme se vê, são confluentes e, no contexto de influência, buscam deter a “palavra”.

Após expor o trajeto desenhado pelo Governo federal sobre a educação e necessidades de atender às demandas para esse novo momento, a Nova República, além de pensar ações políticas, ou soluções para possíveis entraves aos seus objetivos, o Plano de Ação da Secretaria de Desenvolvimento Educacional (BRASIL, 1986c) passa a explorar o que era designado à “competência das coordenadorias” , a Coordenadoria do Ensino Pré-Escolar (COEPRE), a Coordenadoria do Ensino de Primeiro Grau (COEPE) e a Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau (COES)¹⁶², os quais deveriam trabalhar em integração, porém preservando a especificidade de cada órgão. No que se refere à proposta que tangencia a presente pesquisa, são demonstrados dois tópicos sobre a educação pré-escolar: 1) Pressupostos, princípios e diretrizes; 2) Ações.

No item 1, “pressupostos, princípios e diretrizes”, da mesma forma que a ação geral, expõe a problemática das crianças das classes populares, buscar convergir com a função educativa enquanto prática social intencional na pré-escola e não se desliga do objetivo principal o qual consta a colaboração com o primeiro grau. Aborda assuntos que são considerados históricos, como a prática recente de propor currículos a partir de “carências” das crianças desfavorecidas, os quais assumiam, desde o início do atendimento, um caráter assistencial, o qual se expressou com maior “[...] vigor e extinção as preocupações sociais com os grupos marginalizados, o movimento educacional no Brasil também se deixa influir pelas ideias de educação compensatória [...]” (BRASIL, 1986c, p. 17). O documento explica essa ideia como promotora de melhorias na sociedade, “[...] de correção das desigualdades sociais, de superação dos atrasos no desenvolvimento das crianças causados por fatores sócio-econômicos” (BRASIL, 1986c, p. 17).

Sobre a consecução da ideia de compensar carências na prática educativa, afirma que ficou ao nível do discurso,

O discurso da educação compensatória nunca passou à prática: não se implantaram programas com currículos a partir de “carências” das crianças dos meios “desfavorecidos”. O termo compensatório foi usado mais para argumentar sobre a necessidade da educação começar antes da escola obrigatória para as crianças dos meios pobres e menos para definir conteúdos educacionais e objetivos de aprendizagem esperada. Mas, de qualquer forma, ele atribuiu à pré-escola um papel que não lhe competia e que jamais ela conseguiria desempenhar: a de “compensar carências” provocadas por condicionamentos sócio-econômicos. (BRASIL, 1986c, p. 17, grifos do original).

¹⁶² O significado dessas siglas está do documento Diretrizes Político-pedagógicas da SDE (1986c, p. 14).

Para contemplar o conteúdo do subtítulo “objetivos da Educação Pré-escolar e a luta por uma nova sociedade: a utopia necessária”, se vê a questão da apropriação de ideias. Defendendo a superação da noção de educação compensatória, reafirma a frase “consagrada” por Edgar Faure para a Unesco, “Aprender a ser” de que a base de qualquer política educativa deve ser a educação pré-escolar. Fala do passado recente, em que o crescimento numérico aconteceu, bem como a porcentagem das matrículas, os quais demonstram “[...] que a pré-escola cresce por que tem que crescer, porque há demanda, uma demanda que se converte em pressão social, apoiada na força da argumentação científica da prática pedagógica, da experiência do sistema de ensino” (BRASIL, 1986c, p. 17).

Adiciona, pois, a função educacional em que o desafio é ter como função social de ser, a todas as crianças um instrumento conscientizador que se remete à conquista de vida “[...] de crescimento na auto-confiança, na capacidade de aprender, desafiar, enfrentar, propor, escolher, assumir as consequências de sua escolha [...]” (BRASIL, 1986c, p. 18). Além disso, tendo como função educativa, “[...] gestar, na criança, o homem que se quer [...] a prática pedagógica deve caminhar sempre mais resolutamente para a realização de uma educação libertadora e, transformadora” (BRASIL, 1986c, p. 17).

Assim, o discurso compensatório é abandonado (não mais justificado como fizeram em 1982 com o auxílio de Ana Maria Poppovic) para se apropriar da pedagogia que transforma e liberta, resguardando-se de que mesmo não sendo a pré-escola a responsável por fazer uma nova sociedade, precisa revelar-se como uma prática autêntica, política e de formação para a cidadania. Para o documento aí reside a utopia, na “[...] possibilidade real de ajudar as crianças a serem homens livres, mais livres do que nós, portanto, mais homens do que nós [...] caminhos possíveis e, por isso, dignos de esperança” (BRASIL, 1986c, p. 18).

Diante dessa função, a educação de crianças pequenas deve ser vista como uma prática social intencional. Dentro dessa perspectiva, as experiências alternativas de atendimento à faixa etária de 0 a 6 (com realce de que não as entende como “modelos de pobreza”), que acontecem em vários lugares no Brasil, devem ser valorizadas, “[...] mesmo provisórias e emergenciais, podem contribuir para aumentar o nível da consciência das famílias e comunidades [...]. A COEPRE deve estar atenta, apoiar, divulgar¹⁶³, articular as alternativas de educação infantil [...]” (BRASIL, 1986c, p. 20).

¹⁶³ Tal ação nos relembra a recente publicação, ainda na vigência da “velha” educação compensatória que em 1981 divulgou pelo MEC, conforme se vê na Figura 3 deste texto (BRASIL, 1981b), as experiências em educação pré-escolar, na sua maioria comunitárias, ou seja, alternativas, provisórias ou emergenciais como se vê divulgar agora, no novo tempo “democrático”.

Porém, o documento se precaveu a respeito de diferenciar esta etapa, afirmando haver sim diferença quando se pensa em “educação” ou “ensino” para criança pequena. A intencionalidade do ato educativo não condiciona a definição prévia do currículo, que para as crianças pequenas é nomeado “currículo oculto”. A intencionalidade é demonstrada justamente quando este currículo se desvela ao educador, à medida que este entende a necessidade da autonomia progressiva da criança e a composição de todas as suas vivências no interior desse currículo.

Diante dessas considerações o documento expõe alguns princípios para a Educação Pré-escolar, em que deva considerar: A sua finalidade educativa; a sua finalidade social como necessidade da família; a sua finalidade política, como formação do cidadão na aprendizagem da convivência; o currículo ou a proposta pedagógica mais explícitos em relação à educação de quem quer se formar; partir da realidade da criança; respeitar a criança; entender o papel essencial do educador na organização do ambiente e ações que provoquem atividades criativas e enriquecedoras para as crianças, nisto cabe a valorização da função do educador; por fim, a pré-escola e a alfabetização, tendo a primeira um papel contributivo para a segunda, considerando as variadas formas de expressão e comunicação (BRASIL, 1986c).

A partir dessas especificidades da pré-escola, são colocadas quatro diretrizes, resumidas a seguir com base em BRASIL, 1986c:

- Descentralização – municipalização: O município é considerado a instância administrativa mais descentralizada porque fornece capilaridade no território nacional e permite identificar e definir (contando com as comunidades locais) a política e ação de atendimento às necessidades das crianças. O processo deve ser gradual, dependendo da capacidade administrativa;
- Articulação interinstitucional: pelo fato de existirem várias instituições que já atuam junto às crianças (federais, estaduais, municipais), tal articulação¹⁶⁴ permite uso racional dos recursos e alcance maior de ação;

¹⁶⁴ Para as Secretarias de Educação das Unidades Federadas, o desenvolvimento de um programa como parte do Plano Global de educação conforme o que chamaram PTA/86, Planos de Trabalho Anual. “Este Programa teria como meta a manutenção das matrículas de 85 ou ampliação do número de matrículas, a melhoria da qualidade, a articulação entre a pré-escola e o primeiro grau. O apoio da COEPRE se efetivará através da cooperação técnica direta (viagens de cooperação técnica, reuniões, encontros regionais sobre articulação entre educação pré-escolar de 1º grau) e indireta (envio de textos e documentos) cujo conteúdo será definido através da análise dos PTAs” (BRASIL, 1986, p. 25). Esta pesquisa conseguiu acesso ao Plano de Trabalho Anual (PTA) do Estado de São Paulo, o qual consta nos arquivos da COEDI/MEC.

- Coordenar a nível nacional, o Programa de Educação Pré-Escolar nos municípios, contando com o repasse da Fundação Educar para a SEPS, o que implica em reuniões regionais, acompanhamento de reuniões das Secretarias Estaduais, além da previsão de um programa de capacitação em serviço para professores da pré-escola municipais, tendo a cooperação técnica entre as Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) e prefeituras municipais. Textos de apoio serão considerados, como a edição da Revista Criança. A partir das amostras dos Estados (avaliação do desenvolvimento do programa) serão organizadas as ações para 1987;

- Apoiar movimentos como os da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, “[...] para garantir na nova constituição a obrigatoriedade do Estado na oferta da educação” (BRASIL, 1986c, p. 25).

Com essas diretrizes, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) conduziu todas as suas ações internas, e os documentos posteriores mostram isso, tendo poucos ajustes e reformulações, conforme se vê no *Plano de Ação da COEPRE*, no mesmo ano, em Brasil (1986h). Nesse, cita quatro diretrizes e depois quatro ações, em similitude diretiva no interior das prescrições das atividades.

Primeiro, as diretrizes estabelecidas:

- Descentralização municipal
- Articulação Interinstitucional
- Participação da comunidade
- Prioridade às crianças de 4-6 anos

Segundo, as grandes ações:

- Promover Educação pré-escolar
- Programa pré-escolar dos municípios
- A criança e a constituinte, promoção do debate nacional
- Capacitação interna da equipe COEPRE.

Se compararmos às diretrizes estabelecidas no primeiro documento (as ações da Secretaria de Desenvolvimento Educacional/SDE), percebe-se, no documento de ações específicas da Coordenação de Educação Pré-Escolar¹⁶⁵, o engajamento com a racionalidade

¹⁶⁵ Grande parte do texto se repete, principalmente a construção da problemática, com alguns acréscimos, como se demonstra a seguir.

estabelecida na agenda política. As correções ou acréscimos discursivos, vão no sentido de melhor adequar-se (ou ajustar-se) ao momento decisório pelo “descentralizar”. Por exemplo, o documento “aprimora o discurso” apontando para a constituição progressiva sobre o aprendizado ao longo da vida, sendo que [...] os primeiros anos de vida são fundamentais no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança” (BRASIL, 1986h, p. 5). Sendo essencial para a formação da pessoa cidadã que é a criança, “[...] não podem ser desconsiderados pelo Ministério da Educação, pelas Secretarias de Educação das Unidades da Federação e dos Municípios, ou seja, pelos órgãos oficiais encarregados da educação no país” (BRASIL, 1986h, p. 5).

Interessante notar essa construção discursiva baseada em fundamentos sociais e cidadania, o “direito à educação” que a criança possui nesse contexto, para se levar ao discurso da necessária divisão de responsabilidades dos órgãos oficiais, sendo assim, esse assunto transcorre ao aspecto legislativo.

Não apenas circunscrito à área institucional, esclarece que a “[...] tendência vai na direção de que a família demande cada vez maior apoio de outras instituições de educação infantil. Essa demanda já começa a formar pressão social e, portanto, a exercer força política, sobretudo nas comunidades e nos municípios” (BRASIL, 1986h, p. 5). Assume que mesmo não havendo recursos suficientes no atendimento a todas as crianças, “[...] há um longo espaço de atuação na definição de diretrizes e orientações educativas e na utilização dos meios de comunicação social (rádio e TV) para levar às famílias as informações e conhecimentos derivados das ciências da criança” (BRASIL, 1986h, p. 6). Complementa que essa conduta parte do pressuposto de que a “[...] democratização dos conhecimentos e informações faz parte intrínseca do processo de democratização da sociedade” (BRASIL, 1986h, 1986, p.6).

Torna-se explícita a intenção de se resguardar estabelecendo o seu próprio lugar, de centralidade política decisória:

Ao MEC, como órgão máximo da educação nacional, compete **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, 1986h, p. 5, destaques nossos).

Ao contrastarmos os dois documentos de ação analisados até aqui, estes foram coerentes com as diretrizes do governo federal e o seu discurso de democratização da sociedade. O MEC, portanto, se adequou à agenda política que demandou a transferência de atividades. Porém, não

sem se preservar no posto de coordenação e diretriz, como vimos, aquele que possuía “A Palavra”.

Sobre essa questão, Ball (2006) explica que, ao mesmo tempo em que os discursos têm relação com o poder, é preciso observar que os efeitos entre contextos requerem engenho intelectual e ajustes secundários, entre o ocultamento das intenções, ou, ainda a quem pertence ou é permitido a fala¹⁶⁶.

Nas ações pertinentes ao que se soma às construções discursivas, também buscou se precaver, mostrando a sua relevância para o contexto geral e para o Ministério da Educação, colocando o seu discurso na evidência do processo mobilizatório segundo Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (BRASIL, 1986g), que por sinal, fora uma artimanha detectada para o convencimento político-partidário.

Esse foi um jogo de entrelaçamentos nesse contexto de influência e que logrou sucesso no rumo de seus objetivos. Mas, o que se pode observar nos Planos de Ação a partir dos anos que se seguiram? Continuaram perseguindo a mesma trajetória?

Pode-se afirmar que sim. Porém, antes de continuarmos é preciso esclarecer que houve intensa troca nos setores administrativos e de pessoas nos postos influentes da Educação. O fato não surpreende, pois essa é uma sistemática nos períodos de “reforma”, mas que agora requeria o “saneamento” administrativo rumo às funções mais básicas como parte da gestão federal. Pode-se notar essa mudança começando pelas divisões nas secretarias e gestão, bem como a nomeação de coordenadorias e mudança de coordenadores.

Logo de início, em 1986, a Coordenação de Educação Pré-escolar sai das mãos da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS) passando a responder à Secretaria de Educação Básica (SEB). É possível ler em alguns documentos que foram redigidos com o signo da antiga Secretaria, sendo riscado e escrito à caneta o nome da nova, sem significar mudanças de rumo (ou mesmo documentos) no que havia sido projetado, pois, já estavam alinhados ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República de 1986.

A Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) também é atingida, pois, tem-se agora a Coordenadoria de Recursos Técnicos (CRT) em 1987. No ano de 1988, em meio ao processo de desenvolvimento do Programa Municipal de Educação Pré-escolar, passa a se chamar, Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Pré-escolar (CPE). Em uma nova

¹⁶⁶ Está muito claro esse engenho diante das análises e também a questão da “palavra” a quem pertenceria no momento dito de mudança, como esse momento decisório por descentralizar as ações governamentais e na busca pela divisão de responsabilidades. Porém, o cuidado com a fala decisória, mesmo que supletiva.

reorganização da estrutura administrativa¹⁶⁷, é nomeada, em 1989, Subsecretaria de Educação Pré-escolar (SEPRE).

Retoma-se a questão dos planos, em continuidade *O plano de trabalho* (BRASIL, 1987a) mostra que as mudanças administrativas no âmbito da educação básica e para crianças pequenas não modificou o curso das diretrizes estabelecidas em 1986. Já sob o comando da Coordenadoria de Recursos Técnicos (CRT), tanto a mobilização via Campanha Constituinte quanto a continuidade do Programa Municipal estavam a todo vapor.

O objetivo refletiu as decisões tomadas, uma programação de trabalho e cronograma (para abril a julho), que “[...] objetivam a integração das atividades gerais da Coordenadoria e o respeito às especificidades, de cada modalidade de ensino e pré-escola assim como, a postura crítica dos técnicos da CRT, frente às questões educacionais” (BRASIL, 1987a, não paginado).

Esse plano conta com somente uma página textual, que é a apresentação, seguindo-se as outras páginas na composição de quadros, cujas seis colunas são nomeadas, a saber: atividades previstas, estratégias, insumos, interfaces, responsáveis, período. Depois apresenta um quadro constando os eventos programados (eventograma¹⁶⁸).

Os primeiros quadros trazem atividades integradas entre as áreas da educação básica: nomeadas naquele momento de pré-escola, primeiro grau e supletivo.

Para exemplificar, coloca-se em destaque, no Quadro 4, dois tópicos gerais na programação.

Quadro 4: Atividades integradas e reflexão sobre o conteúdo da Educação Básica para o primeiro semestre de 1987

Atividades Previstas	Estratégias	Insumos	Interfaces	Responsáveis	Período
Estudos sobre articulação de pré-escolar/ 1º grau, visando integração de ações nas áreas de intersecção – alfabetização,	- Reuniões com Consultoria - Grupos de Estudo	Documento Pesquisas	Pré/ 1º regular e Supletivo INEP	Equipe CRT	- maio

¹⁶⁷ Conforme Relatório de Atividades de 1989 da Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 1990).

¹⁶⁸ Conforme documento (1987a) esse é o nome da listagem de eventos.

metodologia e outros.					
Levantamento e estudo de propostas relativas à capacitação de Recursos humanos, para a pré-escola e 1º grau, visando ao estabelecimento de diretrizes da CRT	Análise de propostas Grupos de estudo	Propostas Pesquisas Documento	- SESG	Equipe CRT	- maio

Fonte: Adaptado pela autora a partir de BRASIL, 1987a.

Após, são demonstrados os quadros onde constam as atividades específicas à educação pré-escolar. São 11 atividades previstas, conforme se vê no Quadro 5:

Quadro 5: Programação de trabalho específico da área pré-escolar da Coordenadoria de Recursos Técnicos para o primeiro semestre de 1987

Atividades Previstas	Estratégias	Insumos	Interfaces	Responsáveis	Período
Capacitação dos técnicos DEMEC e SEC	- Reunião com equipe pré-escolar DEMEC MG e RJ para planejar curso -Curso	-	DEMEC/ RJ DEMEC/MG	Iara Ana Rosa	16 a 20.3.87
Publicação e distribuição da Revista Criança	- Redação de textos, Revisão	-	DEMEC/ RJ DEMEC/MG	Roberto Stela	Abril maio junho
Elaboração e distribuição do Informe sobre Educação pré-escolar	Coleta, elaboração e revisão de informações			Roberto Luiza	Abril maio junho
Elaboração do Boletim Informativo	Coleta e redação de	-	SESU	Roberto Stela	Abril maio

de Educação Pré-escolar	informações e textos				junho
Distribuição do livro “O brincar e a linguagem” de Marília Amorim	Empacotamento e Remessa	–	–	Joãozinho? Luiza	Abril
Acompanhamento da Produção do Programa 0 a 6.	Viagens quinzenais a São Paulo	–	Fundação Roberto Marinho	Vital Didonet	Abril
Estudos sobre Pré-escola com consultoria	Reunião, Contratação consultor	Documento Pesquisa	DEMEC/RJ DEMEC/MG Consultor	Iara Stela Ana Rosa Luiza Mary Roberto	Junho
Cooperação técnica	Reunião com equipe pré-escolar DEMEC MG e RJ para definição Cooperação integrada Viagens as UF	–	DEMEC/RJ DEMEC/MG	Iara Ana Rosa Roberto Stela Mary	Abril Maio Junho
Estudo de ampliação do Projeto de Capacitação à distância elaborado pela DEMEC/MG	Contato com equipe MG	–	DEMEC-MG	Roberto Stela	Maio junho
Alocação e acompanhamento da distribuição dos recursos financeiros destinados ao Programa Municipal de Educação Pré-escolar	–	–	–	Iara Mary	1987
Assessoramento no preenchimento dos convênios e projetos do Programa Municipal de Educação Pré-escolar	–	–	–	Iara	1987

Fonte: Quadro, com poucas alterações, adaptado pela autora a partir de BRASIL, 1987a.

Assim, percebe-se que os eventos e atividades programados para o primeiro semestre de 1987 demonstram continuidade com as ações de 1986. Além disso, o próprio quadro, em paralelo com as outras documentações revela nomes de pessoas ligadas ao órgão oficial relacionado ao pré-escolar e a continuidade de pessoas do grupo que trabalhavam anteriormente com Didonet, inclusive o próprio estava escalado para atividade referente ao acompanhamento do Programa 0 a 6, em São Paulo, junto à fundação Roberto Marinho.

Quanto aos integrantes do grupo, interessante notar a divisão de atividades de cada um, além de sua capacitação, que sinaliza um grupo coeso e ciente de suas articulações (com conhecimento para definir estratégias) ao nível de se ter uma “voz” decisória para a educação de crianças pequenas no Brasil.

Além disso, nos fornece informações sobre referencial distribuído, como o livro de Marília Amorim, os Informes, os Boletins e a Revista Criança. Também, cabe sublinhar a participação mais próxima das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, em relação à capacitação de recursos humanos, que seriam aos delegados de ensino, supervisores e professores. Em momento oportuno no presente texto, são abordadas essas questões para a compreensão, nesse contexto, sobre questão da mobilização no entorno da Constituição Federal e do Programa Municipal de Educação Pré-escolar.

Por ora, ainda trilhando o caminho dos planos de ação para auxiliar na análise, identificou-se dois documentos em 1988: O Programa Nacional de Educação Pré-escolar e o Relatório Anual de 1988, publicado em janeiro de 1990.

O Plano Nacional de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1988d) demonstra coerência, mantendo-se como necessário especialmente por sua contribuição no processo inicial de aprendizagem (educação básica). Nesse sentido, expõe o objetivo de “[...] assegurar uma expansão gradativa e qualitativa do atendimento educacional oferecido às crianças de 6 e 5 anos” (BRASIL, 1988d, p. 1).

Diante das dificuldades demonstradas pelos Estados e Municípios os quais contemplam sérios problemas “[...] de espaço físico, material e pessoal qualificado” (BRASIL, 1988d, p. 3), coloca-se, então, nesse contexto e especifica o seu papel e a sua competência no que se refere ao provimento da educação oferecida às crianças pequenas. Tal função é nomeada “supletiva” que significa redirecionar e sugerir¹⁶⁹ “atividades concretas” aos Estados e Municípios,

¹⁶⁹ Redirecionar e sugerir, segundo o documento porque observações de projetos e discussões realizadas pela equipe técnica já haviam avaliado os caminhos já percorridos, analisando os discursos em confronto às práticas oficiais (BRASIL, 1988d).

oferecendo então, de sua parte, duas ações (nessa função supletiva): a técnico-pedagógica e a financeira com diferentes destinações aos Estados e municípios.

Como parte desse objetivo e função estabelecida, cuidando na afirmação de que contempla, essencialmente, oferecer “[...] educação pré-escolar pública e de boa qualidade a 50% das crianças de 4 a 6 anos, no período de 1988 a 1991” (BRASIL, 1988d, p. 4).

Nesse percurso, em resumo, oferece a sua política e diretriz para 1988: Apoiar e estimular a construção de propostas pedagógicas; fomentar a municipalização; articular ações conjuntas das distintas dependências administrativas; incentivar a criação de participação popular nos municípios, para controle da qualidade dos serviços; formar recursos humanos (curto, médio e longo prazo); incentivar melhorias na carreira do professor, como plano de carreira, melhor remuneração; articular-se com instituições que atuam nessa área de capacitação pedagógica.

Para isso, as estratégias contemplam também o apoio financeiro nos Estados, Municípios, Instituições (pagamento de professores, capacitação de professores e aquisição de material didático) e, frente ao Ministério da Educação (MEC), a promoção de uma política e diretrizes para educação pré-escolar, contemplando, como dito, a capacitação profissional tendo cooperação técnica direta e também elaborar documento sobre atendimento educacional.

Os Estados seriam responsáveis pela elaboração dos Planos de Trabalho Anual (PTA) e, os Municípios, projetos apresentados às DEMEC de seu estado, para aprovação de convênio e aquisição de recursos financeiros (BRASIL, 1988d).

No *Relatório anual de 1988* (BRASIL, 1990a), expressa a função do texto como um:

[...] Plano de ação que visa complementar as ações estadual e municipal de desenvolvimento da Educação Básica, cuja implementação requer entendimento e negociação com as instâncias político-administrativas e com a sociedade em geral (BRASIL, 1990a, p. 04).

Trata, em geral, da educação básica e de sua melhoria. No que se refere à educação pré-escolar, corrobora com o Plano Nacional de Educação Pré-escolar de 1988, demonstrando os mesmos tópicos defendidos por sua função supletiva, em resumo a execução de dois programas: “[...] ‘Desenvolvimento de Educação Pré-Escolar’, integrante dos PTA/SEC, Planos de Trabalho Anual das Secretarias Estaduais de Educação” (BRASIL, 1990a, p. 1).

Por fim, nessa trilha de ações estabelecidas para a educação pré-escolar, a sistemática definida para o ano de 1989 pode ser observada a partir de três textos:

1) Detalhamento da programação – 1989: justificativa; 2) Resumo da programação 1989, Subprograma: Educação Pré-Escolar e 3) Relatório de Atividades – 1989.

O primeiro texto, *Detalhamento da Programação – 1989*, se apresenta em uma só folha, manuscrito, mas sem a menção de autoria. Dois apontamentos podem ser colocados sobre autoria e lugar de sua produção. Primeiro, a mesma caligrafia aparece em vários textos da Coordenação de Pré-Escolar desde meados 1970 e por estar no arquivo que pertencia a referida Coordenação, supõe-se¹⁷⁰ que foi elaborado por alguém que pertencia ao grupo que contribuía, por extensa data, para elaboração de propostas oficiais para a área da primeira infância.

Em referência ao conteúdo, já elaborado sob a aprovação da Constituição Federal, expõe três argumentos principais. O primeiro é estar agregado ao momento da Nova Constituição, o qual representa um “[...] avanço histórico no desenvolvimento dos direitos da criança, entre os quais, formulado explicitamente, o direito à educação à partir do nascimento e a correspondente obrigação do Estado em oferecer meios àquelas crianças cujas famílias o desejarem”¹⁷¹(BRASIL, 1989a, não paginado).

O segundo aspecto é colocar a sua utilidade nesse novo contexto, mostrando a sua experiência desde 1975, quando já apoiava programas Estaduais, Municipais em referência ao apoio técnico e recursos financeiros na área da educação pré-escolar.

Por fim, o terceiro argumento cercou-se do discurso sobre a construção de políticas públicas (as ditas reformas) e mostra-se articulado ao governo federal, quando afirma que no momento, 1989, “[...] pretende dar tratamento político administrativo à questão, incluindo-a como uma das metas principais a ser trabalhada - ano a ano – dentro do PNE” (BRASIL, 1989a, não paginado).

Os rumos demonstram a contiguidade das ações em desígnio diante do sincronismo com os requerimentos da política de maior influência brasileira, o Governo federal e o seu acompanhamento pelo Ministério da Educação (MEC) e, por conseguinte, o âmbito decisório oficial específico da educação pré-escolar. Assim, pode ser percebido, a constante menção às questões de descentralização, já antecipadas, por isso a experiência anterior, desde 1975, conforme Brasil (1989a).

Nesse sentido, explicita a necessidade de “[...] organização e planejamento sistemático desse nível educativo, de forma a assegurar a expansão quantitativa e a melhor qualidade do processo pedagógico sob a responsabilidade do setor público” (BRASIL, 1989a, não paginado).

¹⁷⁰ Essa não é uma afirmação e sim uma hipótese por observação (em relação à identificação da autoria em comparação de grafias em manuscrito).

¹⁷¹ Detalhamento da Programação, 1989a: justificativa (sem autoria revelada)

Ao unir as várias “[...] instâncias governamentais e melhor explicitação de suas competências como condição essencial à maior racionalização das ações de atendimento à criança brasileira” (BRASIL, 1989a, não paginado).

Os dois documentos em sequência, de maneira geral, estão em acordo com o detalhamento da programação, conforme se viu, seguiu uma trajetória definida e articulada em suas definições ano-a-ano. Destacam-se as cinco ações pontuadas no *Resumo da Programação – subprograma Educação Pré-escolar* (BRASIL, 1989d), resumidas abaixo:

- 1) Identificar e divulgar experiências inovadoras referentes à pré-escola brasileira, conhecendo e catalogando, em seguida manter um possível intercâmbio de informações e troca de experiências;
- 2) Planejamento e realização de eventos para articular as ações das três instâncias administrativas (conforme os preceitos da nova Constituição);
- 3) Elaboração de diretrizes político-pedagógicas a fim de fornecer subsídios a conselhos e secretarias Estaduais de educação e órgãos municipais de educação (ações como apoio e estímulo às concepções pedagógicas que incentivem a capacidade criadora, o aproveitamento de espaço físico existente nas comunidades e capacitação docente);
- 4) Criar e manter geração de dados sobre o pré-escolar e divulga-los também pela Revista Criança;
- 5) Promoção de concurso de monografias sobre inovações pedagógicas¹⁷², ligando-se à ação 1 e 2, o que envolve dupla direção: desenvolvimento de estudos e pesquisas e identificação de experiências inovadoras.

Percebe-se, portanto, que as ações traçadas no interior do MEC e em específico à educação pré-escolar não foram abaladas pelas modificações administrativas. Importante colocar novamente o segundo retorno (e último) à coordenação, que já não era Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Pré-Escolar (CPE), mas Subsecretaria de Educação Pré-Escolar (SEPRE). Didonet havia se dedicado diretamente às ações no entorno da Campanha Nacional Criança e Constituinte.

Em confluência às ações acima expostas, determina o *Relatório de Atividades de 1989* (publicação em 1990) dois grandes grupos de ações, a) relativas aos aspectos legais e b)

¹⁷² Essa questão pedagógica será tratada adiante, por enquanto cabe ressaltar que o momento de tratamento político-administrativo apontado requeria o que já se vinha organizando pelo controle da “palavra”, as decisões pedagógicas a serem tomadas pelo âmbito do MEC. Entram nesse contexto a divulgação de experiências “inovadoras”.

relativas aos aspectos práticos. A primeira expõe amplamente os “[...] delineamentos gerais da Constituição no tocante à descentralização administrativa, às atribuições das esferas federal, estadual e municipal [...]” (BRASIL, 1990d, p. 7). Em referência aos aspectos práticos, seguiu-se a “[...] identificação de experiências exitosas de atendimento educacional na pré-escola [...] Na área de recursos humanos, destaca-se o projeto de capacitação” (BRASIL, 1990d, p. 7).

Pela exposição dessas ações, seus objetivos e argumentos, é possível afirmar que no tocante à Educação pré-escolar, a questão da descentralização (envolvendo municípios, principalmente) era o elemento principal.

A partir de então, pode-se resumir que, ao longo das análises, a “nova” postura adotada pela pretensa abertura democrática havia definido por “sanear” o setor público, propondo o tripé de metas, a saber, um Plano de reformas, crescimento econômico e combate à pobreza. Nesse entorno, fomentar o setor privado e retomar as funções tradicionais, como os atendimentos públicos básicos, dividindo o “esforço” administrativo com outras instâncias públicas como Estados e Municípios.

Tal proposta levou o Ministério da Educação a uma série de rearticulações dentro de um ambiente reformista e descentralizador para um órgão que historicamente se cercou de controle central, o que tocava o seu âmbito de influência sobre a educação brasileira.

Para compreender a saída político-administrativa do Ministério da Educação, e em seu interior, a Coordenação de Educação Pré-Escolar, optou-se iniciar o entendimento da agência, justamente seguindo a trajetória das ações nos arredores da vigência do Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND-NR/1986-1989) (BRASIL, 1986g). Os destaques nos textos mostraram alinhavo discursivo às demandas do terreno de influência superior, traçando as ações para uma execução de modo a ser bem sucedido e reguardando que o seu lugar “supletivo” (que dividia administração). Não significaria portanto, perder o controle (poder), mas continuaria, pela “palavra” a coordenar e a dirigir a educação pré-escolar brasileira.

Para tecermos essa recapitulação, toca-se finalmentena questão da construção discursiva dos documentos entre 1985 e 1989, referentes portanto ao contexto acima apontado. Há, desde o início, problema persistente, como a má administração pré-escolar oferecida pelos Estados e Municípios. Também não era possível manter a qualidade de seus professores, por pouca ou nenhuma formação e por falta de organização nos planos de carreira, o que desde os anos 1970 já era notado pelo órgão federal.

As vias para o desenlace, então, pareciam se encontrar no compromisso com a educação para todos e com a universalização do primeiro grau, o que levaria a uma postura mais

democrática. Caberia, portanto, a conscientização das classes populares e o incentivo à mobilização social.

Ressaltou-se o entendimento inicial de que havia um grupo gestor junto com Vital Didonet, que permaneceu no âmbito decisório da pré-escola, mesmo diante três renomeações do órgão nesse período observado. No discurso, assumiram, enfim, que a educação compensatória não passou do papel, buscando adaptações discursivas mais próximas do momento, dentro de uma educação “libertadora” com termos construídos para se pensar em democracia como “o ser”, o “dividir responsabilidades”, “os direitos legais a conquistar”, o “democratizar conhecimentos”, mesmo que fosse necessário buscar experiências inovadoras, que possuíssem histórico considerado de êxito. Porém, nas grandes diretrizes e ações estabelecidas retomaram argumentos já conhecidos e que eram utilizados quando se defendia a educação compensatória como: descentralizar, articulação interinstitucional, participação comunitária, aproveitamento de espaços, aproveitamento de material didático, utilização de experiências inovadoras, pensar a formação do professor (se resguardando de projetar e indicar o material em seu papel supletivo), conscientizar as famílias das classes populares por meio de apoio midiático. Passaram a incluir também, pelo momento, a possibilidade de mobilizar a questão da criança na constituinte.

Destaca-se por fim, três articulações discursivas percebidas e que foram se tornando mais “aprimoradas” e com oportunidades reais de concretização: 1) Dividir responsabilidade era democrático; 2) Mobilizar a sociedade ajudaria a requerer o direito das crianças (e também conscientizaria); o que era democrático; 3) Somente a via legal (oportunizada pelo momento da proximidade com a promulgação da Constituição Federal), fornecia elementos de “convencimento” e promotor de iniciativas nas instâncias públicas e de seus políticos.

Embora o objetivo basilar percebido fosse tornar possível (por vias administrativo-legais) a descentralização, percebeu-se que a Campanha Nacional Criança e Constituinte (CNCC) foi estratégica no rumo “parcimonioso”, sem grandes abalos (apesar do barulho social), rumo à consolidação dessa meta primordial. É preciso entender o desenrolar desses acontecimentos e a inventividade na construção diligente e conexa rumo ao desfecho almejado: como dito nos documentos de 1989, sobre a necessidade de buscar um tratamento político-administrativo e também pedagógico para a causa da criança, sem se esquecer do papel supletivo, apesar de decisório na trajetória da construção de políticas públicas para a educação de crianças menores de 6 anos.

Nas seções seguintes, discorreremos sobre a Campanha Nacional Criança e Constituinte para abordar enfim, o Programa Municipal de Educação Pré-escolar e avançar nessas

constatações sobre a elaboração de diretrizes político-pedagógicas de modo a adicionar, aos contextos de entrelace, as pessoas e os conteúdos elevados na narrativa a partir do material empírico analisado.

5 A CAMPANHA NACIONAL CRIANÇA E CONSTITUINTE: A GRANDE BANDEIRA MOBILIZATÓRIA

Como pudemos demonstrar, a trajetória das políticas pela observação da agência, desde as duas seções anteriores, trouxe à tona a engenhosidade de Didonet, com a ajuda diligente de seu grupo¹⁷³ que, desde 1975, caminhavam em unicidade, estabelecendo estratégias possíveis de se compreender a partir do registro efetuado por eles, na sua organização interna. Tais anotações permitiram observar que apesar de promoverem mudanças em suas falas, perseguiram, da melhor forma possível, alcançar o contínuo no terreno social, ou seja, no aproveitamento de instituições, atividades, material físico e humano.

No rumo das metas, então, havia uma tentativa de acondicionar procedimentos e fórmulas discursivas que já “funcionavam”, ou seja, mantinham a segurança necessária para que as próprias necessidades e interesses da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) permanecessem. Por isso, aperfeiçoaram o discurso, transfigurando-se nas conectividades múltiplas que se fizeram necessárias entre certos contextos.

Nessa composição, percebeu-se que algumas ações estratégicas buscavam convergir à bandeira de luta levantada, a Campanha Nacional Criança e Constituinte, que inclusive foi coordenada por Vital Didonet, em uma ação cuidadosamente cerzida, como foi o discurso, entre vários âmbitos (seus interesses, compromissos e demandas) e à pauta da agenda política estabelecida.

A relação da campanha com o contexto de influência maior, o Governo federal brasileiro, pode ser notada a partir da iniciativa pública, seus requerimentos e suas “descobertas”, dentre as quais, o fato de ser esse o tempo de democratizar a sociedade (na Nova República). Além do mais, Sarney havia sinalizado em 1985 de que “Toda a atenção deve ser dada à Criança”!

A dedicação às estratégias empreendidas nas tentativas de se “legitimar” a educação pré-escolar nesse terreno da influência é também um possível caminho para se pensar a disparada da Campanha Nacional Criança e Constituinte em meados de 1980. Nos remonta, pois, ao começo da referida década, na qual Didonet explica que, ao figurar em um Plano Nacional de Educação (PNE), no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) de 1980, a pré-escola teve uma “[...] conquista importante, respaldada e legitimada por quantos

¹⁷³ Com pessoas que permaneceram na Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) desde o início e continuavam com Didonet nessa empreitada. Esses nomes serão mencionados adiante, no momento oportuno da discussão.

participaram de sua elaboração: órgãos técnicos do MEC, secretarias estaduais de educação, conselhos de educação, etc.” (DIDONET, 1992, p. 20).

Complementa:

Até então, a educação pré-escolar lutava por espaço técnico no MEC e nas secretarias de educação e por recursos financeiros, que não conseguiam ser expressivos para permitir ações de envergadura. O PSECD lhe deu status e condições de afirmação política e de argumentação junto ao setor de planejamento e de orçamento (DIDONET, 1992, p. 20).

Compreende-se que há um comprometimento retórico que vai sendo construído nas condições históricas do momento. Porém, há muito mais multiplicidade nisso tudo. Para além das indicações internas e/ou externas ao Brasil, tem-se todo um espaço de disputas em jogo, são conflitos de interesses que precisam ser ajustados à realidade, essa sim, acaba ditando uma continuidade de ações muito maiores do que a “pregação” dos direitos das crianças.

Entende-se nesse ponto, sob a ótica da ação dos elaboradores de políticas públicas, que a questão da constituinte vem, para esses elaboradores, como estratégia a relacionar contextos, dentre os quais a necessidade pertinente à própria educação de crianças pequenas, como se disse, impossível conter naquele momento de abertura aos trâmites democráticos.

Nessa situação, *slogans* que circulavam no exterior poderiam ser úteis para os objetivos desse contexto brasileiro. Um exemplo singular é a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças”, proclamada na Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959.

Tal declaração propunha direitos, em forma de princípios¹⁷⁴ para as crianças, como garantia de proteção e melhores condições de vida social, material, cultural e afetiva.

Conforme notamos nas seções anteriores, as necessidades das crianças já vêm sendo debatidas há um bom tempo. No momento em foco, o Estado lançou ao final de 1985 o compromisso de perseguir o lema da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência

¹⁷⁴ Proclamada Pela Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. Foi aprovado que toda a criança tem direito à: Princípio 1 - À igualdade, sem distinção de raça, cor, sexo, linguagem, religião, política ou nacionalidade; Princípio 2 - Direito por lei a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; Princípio 3 - Direito a um nome ao nascer e à uma nacionalidade; Princípio 4 - Direito à segurança social, alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; Princípio 5 - Direito à educação e a cuidados especiais para a criança com deficiência física ou mental; Princípio 6 - Direito ao desenvolvimento harmonioso da personalidade, ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; Princípio 7 - Direito à educação gratuita e ao lazer infantil, inclusive desde os estágios elementares; Princípio 8 - Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em todas as circunstâncias; Princípio 9 - Direito a ser protegido contra o todos os tipos de negligência, crueldade e exploração; Princípio 10 - Direito a crescer dentro de um espírito de compreensão, tolerância e amizade entre os povos. (Resumo e tradução nossa). Ver Anexo A - Disponível em: <<http://www.unicef.org/.../1959-Declaration-of-the-Rights-of-the-Child-1.pdf>> Acesso em: 16/01/2017.

e Cultura (UNESCO), a “Educação Para Todos”, priorizando a faixa etária das crianças entre 7 e 14 anos, e a sua manutenção na escola: a sua universalização.

Nesse contexto, em meados de 1980, requeria também a escolha pela abertura ao debate sobre o retorno da “soberania popular”, vinculando-a à conscientização da sociedade. Ou seja, para corresponder às próprias necessidades no terreno de influência e manter-se na dianteira dos acontecimentos, Didonet e grupo souberam articular demandas, necessidades de outros contextos aos seus intentos e possibilidades, como as reivindicações dos órgãos internacionais sobre os direitos humanos e das crianças. É preciso esclarecer que o fato de se notar a criatividade nas ações oficiais, eleva, justamente, o fato de que os elaboradores de políticas precisam corresponder às demandas de outros contextos que conforme Ball possuem suas próprias lutas, necessidades e histórias. Por isso também, não ficou de lado para a Coordenação de Educação Pré-Escolar as questões e críticas colocadas pelo terreno acadêmico, por exemplo.

A influência dos órgãos internacionais não é desconhecida na área de pesquisa em educação Infantil. Rosemberg (1986, 1992, 2003), por exemplo, já demonstrava a relação da área com as demandas dos órgãos internacionais.

As soluções estimuladas, principalmente por organismos como a OMEP e o UNICEF, cita Rosemberg (1986), renderam discussões quanto ao valor de sua modalidade alternativa, proposta aos países de Terceiro Mundo, a baixo custo, tecnologia e com a participação da comunidade. Discutindo a trajetória do modelo de educação pré-escolar entre o período militar e a abertura política de 1985, a autora afirma que a “[...] contaminação assistencialista da pré-escola a partir do final dos anos 60, inspirada em propostas de agências internacionais (UNICEF, UNESCO) é assumida pela administração federal” (ROSEMBERG, 1992, p. 22).

Pensando a respeito da educação infantil contemporânea brasileira, a autora afirma que nesse período, 1970-1985¹⁷⁵,

[...] a implantação de um modelo de EI de massa, alinhado a cânones do UNICEF e da UNESCO para os países subdesenvolvidos, que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de ‘carências’ de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despende poucas verbas do

¹⁷⁵ Desse período, a Educação Infantil brasileira guardou como herança: a organização de uma estrutura administrativa específica, no interior do Ministério da Educação com estatuto de coordenadoria (Coordenação de Educação Infantil/COEDI), vinculada à secretaria de Ensino fundamental; uma expansão espetacular das matrículas entre 1970 e 1988 (Tabela 1); a penetração dos chamados modelos ‘não-formais’, apoiados em recursos improvisados (espaço físico, material pedagógico, mão-de-obra); a criação de creches e pré-escolas comunitárias; sua municipalização; o recurso a educadores (as) leigos (as), isto é, com formação inferior ao curso normal ou secundário; a retenção de crianças tendo 7 anos e mais em programas de EI; a consolidação de três denominações/modalidades de Educação Infantil – creches, pré-escolas e classes de alfabetização; o envolvimento dos novos movimentos sociais no campo da EI; a constituição de um embrião de expertise nacional (ROSEMBERG, 2003, p. 34).

Estado para sua expansão. No plano administrativo caracterizou-se por uma superposição de responsabilidades dos setores de assistência, da educação, da saúde e do trabalho (ROSEMBERG, 2003, p. 33-34, grifos do original).

Concorda-se com a constatação de Rosemberg, porém, a perspectiva de Ball nos permitiu caminhar um pouco mais. Quando, nessa pesquisa, decidiu-se pela análise da agência no terreno de influência e de elaboração de políticas públicas, observa-se que, de sua ótica e interesses, o alinhamento notado por Rosemberg foi algo intencionado, quer dizer, algumas influências, como as mencionadas influências externas, são preferencialmente selecionadas (somadas às próprias pressões desses contextos) para o discurso e para a circulação das ideias político-administrativas e pedagógicas.

Percebe-se, pois, que foi preciso, aos agentes, delimitar as possibilidades articulatórias entre os interesses e demandas em disputa. Ou seja, não é um alinhamento inocente, mas proposital por parte dos elaboradores de política na educação pré-escolar.

Não é demais repetir, essa percepção não anula os espaços de luta por direitos, mas, conforme Ball (2006) nos ajuda a perceber as estratégias, o teor criativo e inventivo por parte dos agentes de política. Reforça-se, portanto que as decisões oficiais não são soberanas (de cima para baixo), porque ela deve corresponder às demandas dos contextos, mantendo ao máximo possível o aproveitamento da estrutura prévia, por isso mesmo, o engenho e a criatividade mencionados por Ball.

Isto posto, 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). Mas, do que tratavam?

O *Histórico da Campanha Criança e Constituinte* (BRASIL, 1988a) menciona haver cooperação entre o Ministério da Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF. Corrobora o texto *A criança na Constituinte e nos Planos de Governo: documento síntese* (BRASIL, 1986b) auxiliando a compreender um pouco mais sobre as ações organizadas inicialmente por essas instituições.

No tópico nomeado “antecedentes”, em Brasil (1986b), expõe um contexto anterior, no qual esse grupo atuou junto ao Sistema Pró-criança em Florianópolis, SC. Programaram 2 estágios (semestres) para o ano de 1985: No primeiro, se reuniram com “[...] dirigentes de

entidades e órgãos públicos que coordenam ações relacionadas com as crianças nos estados de Pernambuco, Ceará e Maranhão” (BRASIL, 1986b, p. 1).

No segundo estágio (e semestre) de 1985, reuniram-se com dirigentes de Sergipe, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte. O documento indica dificuldades em alcançar a participação dos dirigentes nas discussões, pois queriam aliar o desenvolvimento de programas de educação pré-escolar ainda que se demonstrassem muito mais interessados nas eleições para governador em 1986.

Diante das dificuldades, pensaram em um caminho alternativo para conseguir “[...] executar propostas consistentes em cada estado em favor das crianças” (BRASIL, 1986b, p. 1). Ou seja, para que os políticos sentissem a “necessidade”¹⁷⁶ de agir em “favor” das crianças:

Considerou-se que o momento político atual, em âmbito nacional, em que a Assembleia Constituinte faz parte da ordem do dia, é oportuno para se garantir, em nível constitucional, um espaço próprio para as crianças. Isto não pode ficar à mercê das boas intenções dos parlamentares, mas depende diretamente do grau de pressão a ser exercido pela sociedade organizada [...] se não houver uma decisão política de alterar o quadro existente (BRASIL, 1986b, p. 1).

Como se percebe, foi seguindo essa ideia que as reuniões se encaminharam no escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Assim, mostra a articulação de um grupo inicial que enxergou o momento propício em pensar a Campanha Criança e Constituinte. “Este documento apresenta a síntese das discussões e conclusões daquelas reuniões” (BRASIL, 1986b, p. 2).

O objetivo geral desses encontros,

[...] visa garantir um espaço próprio para a criança em nível constitucional e incorporar aos planos estaduais dos governadores a serem eleitos em 1986, prioridades específicas, voltadas para a infância. O êxito da iniciativa poderá ter desdobramentos em nível municipal (1988), o que possibilitará o desencadeamento de ações significativas em prol da sobrevivência e de desenvolvimento das crianças no período de 1986/1990 em nível nacional, estadual e municipal (BRASIL, 1986b, p. 2).

¹⁷⁶ Essa necessidade, segundo perceberam os agentes de políticas públicas, precisava alcançar um patamar mais visível e de maior pressão social.

Interessante como os Planos de Ação e programações da COEPRE seguiram os passos indicados nesse documento, que visavam também a estratégias como: conhecer eventos e contatar órgãos com temas ou trabalhos efetuados com crianças nas Unidades Federais.

No tópico nomeado do documento de “esforço convergente”, busca discutir ações e propostas aliando-se em grupo, o qual foi inicialmente composto por: Comissão Nacional de Recursos Humanos, Ministério da Previdência e Assistência Social, Ministério da Educação e Fundo das Nações Unidas para a Infância (CNRH/MPAS/MEC/UNICEF). Esse grupo entraria em contato com “[...] instituições e/ou grupos que coordenam aquelas atividades para conhecer melhor suas propostas, visando fortalecer os aspectos convergentes e estabelecer um processo cooperativo, evitando paralelismos e superposições” (BRASIL, 1986b, p. 4). Então, com o “[...] mesmo objetivo, a força política da sociedade civil, a capacidade técnica existente em instituições governamentais e ações dos meios de comunicação social junto a opinião pública” (BRASIL, 1986b, p. 4).

Por essas constatações, já se pode afirmar, em resumo, que o objetivo fundante das reuniões com dirigentes (políticos, administradores) em 1985 foi com o intuito de conhecer as suas expectativas ou “boa vontade” a respeito da gestão do atendimento ao pré-escolar nos seus respectivos Estados e municípios. Porém, as preocupações desses dirigentes sobrepujaram as necessidades públicas, ou seja, preocupavam-se com as conquistas eleitorais, em especial, o cumprimento de compromissos assumidos nesse período.

Além disso, em diversos textos analisados, constatou-se a noção de que houve interferências político-partidárias, as quais seriam entraves na consecução do objetivo da Reforma político-administrativa, por dividir responsabilidades básicas (saúde, educação, habitação) com os outros órgãos oficiais.

O governo já havia percebido que a “mobilização” (conforme registrado nos documentos analisados nesta pesquisa) poderia servir como força propulsora e de convencimento, que poderia auxiliar rumo à realização dos objetivos. Por isso, visualizou-se que em 1985 orquestraram algumas ações fundamentais como estratégias capazes então, de alcançar os seus objetivos pela mudança dos humores políticos. Nesse sentido, buscaram congrega instituições, associações e também o âmbito de pesquisa, e, assim trazer o seu intento à evidência social, para que a opinião de boa parcela da sociedade tomasse conhecimento da necessidade de se defender os direitos das crianças. A força motriz para o intento encontrada, como estratégia de manobra principal, foi a Campanha Nacional Criança e Constituinte.

Outros instrumentos-chave, mobilizatórios ou, como nomeiam documentos como em Brasil (1986b) ações de “conscientização” político-social, foram utilizados para juntar-se à essa

força, dentre eles os congressos, seminários ou acontecimentos, potencializando a capacidade de sucesso, como o foi. Nesses eventos (muitos com a participação da Coordenação de Educação Pré-Escolar) debruçavam em debater temáticas que tocassem nos interesses dos direitos para a infância, o que incluía as reuniões de mulheres em prol das crianças e dos adolescentes. Interessante notar que essa foi uma estratégia anterior, mas que não alcançou o nível de convergência desta etapa. Basta lembrar o apoio aos movimentos sociais, mais próximos o Movimento de Luta por Creche entre final de 1970 e início de 1980.

Antes de seguirmos adiante no texto, é preciso esclarecer que existe, na história do atendimento à educação pré-escolar, uma luta anterior pela inclusão da creche no atendimento público, pelo meio acadêmico, comunidades e instituições, todos preocupados com a qualidade e o direito à educação nesta etapa. De certa forma, pode-se perceber que a creche foi negligenciada no discurso oficial, quando buscou, na maior parte do tempo, justificar a prioridade do seu atendimento à faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade. Porém, na correlação de forças, não foi capaz de excluí-la das demandas. Nesse aspecto, os convênios (via atendimento comunitário, em grande medida) foram, convenientemente utilizados para o atendimento educativo institucional à faixa etária de 0-3 anos de idade.

De igual maneira, o governo também contou, com a mídia, os informes e os boletins internos¹⁷⁷ como instrumento de divulgação. Tal intento pode ser visualizado em harmonia e organização dos passos a serem percorridos desde o início. Além disso, por detrás (e junto), muitos desses instrumentos auxiliaram também na questão da municipalização.

Para traçar o desenho (sempre incompleto) da mobilização principal em torno da Campanha da Constituinte, destaca-se o texto nomeado *Histórico da Campanha Criança e Constituinte* (BRASIL, 1988a), o qual além da pauta referente à periodização das ações consolidadas, conforme apontado, revela informações interessantes, tais como pensar a presença, desde 1985, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o nosso “início”¹⁷⁸, articulando-se à campanha junto aos órgãos oficiais.

O mencionado texto divide-se em três partes: Na primeira, trata da Cooperação entre o Ministério da Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); em seguida,

¹⁷⁷ Há menção desses boletins nos próprios informes e também em alguns documentos que relatam a campanha, como difusor das ideias. Porém, esses não foram localizados nos arquivos MEC/COEDI e em nenhuma outra fonte procurada até esse momento.

¹⁷⁸ Até onde se pode alcançar com a documentação, porém, é preciso se resguardar nesta análise que a historiografia da educação tem comprovado a existência muito maior de continuidade, ou movimentos complexos anteriores, do que normalmente se propaga como “marco” ou “início”.

das ações realizadas até aquele momento – 23 de agosto de 1988 – e, por fim, perspectivas futuras.

Quanto às ações realizadas, foi possível traçá-las a partir desse Histórico, e, em acréscimo, 10 informes publicados no âmbito do Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Educação Pré-Escolar, entre dezembro de 1985 e setembro de 1987¹⁷⁹.

Com base nesses achados, experimenta-se uma certa “cronologia” dos acontecimentos. É importante deixar claro, como será evidenciado adiante¹⁸⁰, que essa esquematização temporal, a exemplo de Ball, de forma alguma intenciona passar uma impressão linear dos episódios. Faz-se, outrossim, com o objetivo de auxiliar a esboçar o cenário em torno da campanha, uma espécie de visão geral, o que nos facilita à inteligibilidade textual e à interconexão dos fatos nas suas nuances multifacetadas.

Por isso, no Quadro 6 a seguir, foram reunidos alguns desses eventos que delinham o ambiente de ação dos envolvidos com a campanha “Criança e Constituinte” na sua relação à educação pré-escolar, especialmente no entorno de Vital Didonet e do grupo pertencente à COEPRE, assim como outros que se possa identificar.

Quadro 6: Eventos relevantes à Campanha Criança e Constituinte

Nº	MÊS	DESCRIÇÃO
1985		
1	Outubro	O presidente Sarney envia aos ministros uma frase a respeito da importância das crianças
2	?	VI Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar
3	Dezembro	II Encontro Estadual Criança e Constituinte
1986		
6	Fevereiro	Textos sobre a educação pré-escolar
7	Junho	1ª Reunião “Comissão Nacional Criança e Constituinte”
8	Julho	II Encontro Paulista da Questão Social
9	Julho	VII Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar

¹⁷⁹ A décima edição foi nomeada Edição “Extra”. Não foi localizado outro informe nos arquivos.

¹⁸⁰ Em relação a vários outros fatos que aconteciam ao mesmo tempo, antes ou depois, e tornam por conjugar forças ou corresponder a certos objetivos (que podem ser similares ou totalmente diferentes) já perseguidos, como a utilização do MOBREAL em duas importantes ocasiões estratégicas para a área da educação infantil, também o pretexto da integração, ou da descentralização. Essas questões são abordadas e também retomadas nesta pesquisa, como o caso do Mobral, por exemplo.

10	Agosto	Reunião Estadual entre Departamentos Educação do Rio de Janeiro e Minas Gerais
11	Agosto	Apresentação do plano de trabalho da Campanha “Criança e Constituinte”
12	Agosto	Lançamento da campanha de mobilização em torno da criança e da constituinte
13	Setembro	Articulação e formação das Comissões Estaduais “Criança e Constituinte”
14	Setembro	IV Congresso Brasileiro de Educação
15	Setembro	Seminário com jornalistas
16	Setembro	Assinatura da portaria interministerial
17	Outubro	Encontro Nacional “A criança e a Constituinte”
18	Outubro	O Presidente Sarney recebe membros da Comissão Nacional Criança e Constituinte
19	Outubro	Mobilização com mais de crianças em frente ao Congresso Nacional
20	Outubro	Debates nos Estados com Candidatos à Assembleia Nacional Constituinte
21	Outubro	Conselho Nacional de Propaganda decide assumir a Campanha Criança e Constituinte
1987		
22	Fevereiro	Instalação da Assembleia Nacional Constituinte
23	Fevereiro	“Panfletagem” no congresso
24	Fevereiro	Reunião da comissão “Criança e Constituinte” com 40 constituintes
25	Fev. e Mar.	Veiculação da 2ª fase da campanha
26	Março	Reunião da Comissão para elaborar o texto dos direitos da criança
27	Abril	Eventos em todos os Estados pelo dia nacional da criança e constituinte
28	Abril	II Encontro Nacional Criança e Constituinte
28	Abril	Exposição de Cartazes, desenhos e fotos de crianças no Congresso

29	Abril	Início da 3ª fase da Campanha “Constituinte, lute por mim”
30	Junho	Formação do DCA
31	Agosto	Início da 4ª fase da Campanha “Assina Brasil, Criança prioridade nacional”
32	Agosto	Entrega da emenda popular ao presidente da Assembleia Constituinte – Ulysses Guimarães
33	Setembro	Defesa das duas propostas - emendas
34	Setembro	Inclusão anteprojeto – Capítulo sobre criança e adolescente
35	Set. a Nov.	Acompanhamento dos trabalhos na Assembleia
1988		
36	Maio	5ª fase da campanha – Carta aberta aos constituintes
37	Maio	Mobilização de crianças em frente ao Congresso Nacional
38	Maio	Aprovação na Assembleia: Capítulo sobre a criança
39	Jul. a Ago.	Acompanhamento da votação final: projeto da Constituição

Fonte: Organizados pela autora a partir dos Informes (1 ao 9 e o Informe Extra) e do Histórico da Campanha Criança e Constituinte (BRASIL, 1988a).

Percebe-se, a partir das sistematizações do Quadro 6, que a Campanha Nacional Criança e Constituinte foi um evento que reuniu, sem dúvida, grande atenção social e o Ministério da Educação colocou-se no lugar de gestor, o que também rendeu algumas críticas e dissoluções entre movimentos que se articulavam nesse trajeto de organização. Vital Didonet foi eleito coordenador desta campanha, agregando também a pauta dos direitos dos adolescentes no futuro texto constitucional.

Na análise dos informes, constatou-se o intuito de conhecer e divulgar inúmeros eventos, a saber: Encontros, Congressos ou Eventos nacionais, regionais, públicos ou mesmo promovidos por associações e universidades, que consideravam relevantes e estivessem debatendo assuntos relativos à educação da criança pequena. Assim, seria interessante para a própria divulgação do tema “Criança e Constituinte”, auxiliando os elaboradores de políticas públicas na propagação de seu discurso, conseguindo parceiros também na mídia e junto a alguns órgãos internacionais.

Ao mesmo tempo em que conseguiu adesões substantivas junto à “Campanha Nacional Criança e Constituinte”, de outro lado também, percebe-se a ligação dos objetivos políticos da referida campanha à questão da “Regionalização da Educação Pré-escolar”.

Diante dessas constatações, em referência específica à Campanha, percebe-se a intencionalidade em se dar um tom propagandístico do evento. Desde os Planos de Ação com os quais trabalhamos, também, a partir do primeiro Informe, publicado em dezembro de 1985, é mencionada essa estratégia, como por exemplo, o “II Encontro Estadual da OMEP Criança e Constituinte”, que ocorreu naquele mesmo ano.

Os principais documentos que nos ajudaram a cogitar esse cenário fazem parte do conjunto analítico que se segue: Os 10 Informes; Plano de Ação da Campanha; Textos apresentados em Congressos ou Palestras, na sua maioria tendo o mesmo título “Criança e Constituinte”; O texto referente ao discurso proferido à Assembleia Constituinte por Vital Didonet; Recortes de Jornais publicados em Brasília e São Paulo sobre o assunto; Indicações sobre cooperação financeira do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) ao Ministério da Educação (MEC); Jornais produzidos para divulgar a Campanha.

É importante reforçar então que, partindo das frustrantes reuniões com dirigentes políticos e encontros no escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), desde 1985, há em Brasil (1986b), uma elaboração em forma de documento síntese para estabelecer a base de ações iniciais (passos a trilhar, contextos a considerar possibilidades de ações convergentes, observações sobre ações da mídia, etc.). Definindo-se a mobilização como força irradiadora, o momento coroava as possibilidades que o evento da Constituição Federal e, sendo este inquestionável quanto às necessidades de reformar, poderia proporcionar auxílio no rumo dos objetivos pensados no terreno de influência e elaboração de políticas públicas.

Nesse sentido, em um primeiro momento, buscaram informações sobre eventos em cuja pauta estivesse o tema dos direitos ou necessidades das crianças. Nesse mesmo documento (BRASIL, 1986b), mencionam-se as seguintes instituições a conhecer suas propostas e entrar em contato: o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM); a Frente Nacional de defesa dos Direitos da Criança; Associação de Defesa dos Direitos da Criança (entidade civil de Santa Catarina), Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) junto com a Pastoral da Criança, A Sociedade Brasileira de Pediatria (também organizada em nível Estadual) e a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP).

A seguir, são resumidos eventos que foram mencionados no referido documento (BRASIL 1986b) e que foram promovidos pelas instituições acima citadas, a saber:

A. Encontro Nacional sobre Políticas de Atendimento à criança de 0 a 6 anos, promovido pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) para discutir princípios do Conselho, bem como elaborar proposta de atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos a ser enviada à Assembleia Nacional Constituinte;

B. A Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança enviou ao Ministro do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) a proposta de se debater a causa da criança em cada estado brasileiro;

C. A Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), estruturada em 20 Estados, organizaria, em 1986, o VII Congresso Brasileiro de Educação Pré-escolar, tendo como tema central “Infância e qualidade de vida”; além do intercâmbio de experiências e ideias teórico-práticas, estaria em pauta a questão da consciência social e política a respeito da infância no Brasil;

D. Seminário sobre Alternativas Inovadoras de Atendimento Infantil (0 a 6 anos), realizado entre 01 e 06 de dezembro de 1985, contou com participação de representantes de países da África e da América Latina. Naquela oportunidade, houve o debate sobre uma ampla mobilização nacional, cujo objetivo contemplava a garantia do espaço particular da criança na nova carta magna (BRASIL, 1986b).

Tais constatações são parte das ações que foram estabelecidas em três momentos. O primeiro, concentrar toda a produção em um documento simples que retrate a situação das crianças, devendo conter um estudo que se concentrasse em fenômenos específicos relacionados a problemas que afetem as crianças, a exemplo: analisar ações e projetos que estejam sendo desenvolvidos tanto pelo poder público quanto pelas iniciativas não oficiais; destacar situações que sejam concretas e mostram por si a problemática ao nível estadual.

No segundo momento, promover discussão em cada Estado por meio de Seminários, contando com variadas pessoas ou entidades ligadas, ou interessadas no tema da infância.

Por fim, no terceiro momento, promover um Seminário Nacional com representantes dos Estados, no qual se geraria um documento com características de diretrizes nacionais (BRASIL, 1986b).

Além desses três momentos, o documento especifica a organização de duas comissões: uma Nacional e outra Estadual.

O ano de 1986 foi intenso, seguiu e aprimorou essas propostas iniciais. Mapearam-se eventos, instituições ou associações promotoras foram contatadas. Destarte, essas ações

permitiram o alcance dos acontecimentos inerentes aos interesses das crianças em diversos Estados ao longo desse período.

Pelos informes, vários desses episódios, e outros mais, foram divulgados com o intuito de se demonstrar que em todas as regiões do país havia o interesse e a demanda a respeito dos direitos das crianças. Em alguns, por exemplo, técnicos da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) participavam com apresentação de textos e palestras.

No Informe de número 6, publicado em julho de 1986, há o texto intitulado “A criança e a Constituinte”, proferido por Lutero de Oliveira Rosa¹⁸¹ no evento promovido pelo Conselho Estadual de Educação, registrando que “[...] importante mobilização vem ocorrendo no país para conseguir que candidatos à constituinte assumam compromisso de lutar para que os direitos das crianças sejam assegurados na nova Carta Magna” (INFORME, 1986e, p. 1).

Outro evento importante mencionado foi o “VII Congresso Brasileiro de Educação Pré-escolar”, realizado pela OMEP em Teresina, Piauí, em julho de 1986. Vital Didonet foi palestrante naquele colóquio, apresentando em 10 de julho, o texto cujo título permanecia como no caso de Lutero Rosa, “A criança e a Constituinte”.

Este texto de Rosa encontra-se arquivado; pode-se, nele, observar o tema da criança na Constituinte com uma conotação mais “democrática” ao longo do texto. Isso porque se insere ao contexto de combate sobre os direitos das pessoas em meio a inauguração de uma Nova República. Ao elogiar a iniciativa do congresso, explica que o mesmo se insere “[...] no contexto das grandes idéias que movem o tempo atual: é o tempo da Constituinte” (DIDONET, 1986a, p. 1). Nesse sentido, uma “[...] Assembleia Nacional Constituinte constitui uma proposta de bandeira de luta dos movimentos de oposição nos últimos anos e criou expectativas de se uma virada de página na história deste país” (DIDONET, 1986a, p. 1).

De igual maneira, é possível destacar alguns aspectos que elaboram as reflexões trazidas pela presente pesquisa. Durante aquele momento de transição política e, no contexto do futuro texto da Constituinte, Didonet expôs alguns sinais que considerava entraves para o sucesso das expectativas; nas suas palavras, de “passar o Brasil a limpo”.

Em linhas gerais, o autor questiona o impedimento inicial, em que a Assembleia Nacional Constituinte (com ampla participação popular) seria realizada por um Congresso

¹⁸¹ Lutero de Oliveira Rosa tinha ligações com o âmbito de pesquisa. Mencionado no levantamento sobre História da Educação, por Alessandra Arce (2007), como um dos poucos trabalhos a promoverem um estudo do conhecimento da área em educação pré-escolar. Sua pesquisa foi intitulada Educação Pré-Escolar: Análise crítica de Dissertações e Teses (1973-1983), dissertação de mestrado, defendida em 1985 na Universidade de Brasília e contou com a orientação do Prof. Oscar Serafini. No informe de número 6, consta que Lutero de Oliveira Rosa era técnico da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) naquele momento (1986).

Constituinte com eleição habitual. Nesse sentido, afirma que não ocorreu a ruptura com o passado, pois a redemocratização, ou transição democrática exigiu “[...] acordos, concessões e compromissos de tal sorte que não se sabe com clareza o que é novo e o que é velho, o que surgiu da inspiração do movimento de ruptura e o que permanece ou se afirmou por imposição das forças conservadoras” (DIDONET, 1986a, p. 2).

Essas forças, que Didonet reconhece como conservadoras, são para o autor aquelas que possuem o poder econômico. Seriam entraves também pela união e força de seus grupos, inclusive com ascendência em aprovar as suas pautas de interesse, também porque a “[...] eleição dos candidatos à Constituinte será profundamente influenciada pelo poder econômico, pelo dinheiro dos grupos mais poderosos. Os seus candidatos terão mais chance de ser eleitos e defender os interesses de quem financiar a sua eleição” (DIDONET, 1986a, p. 2). E complementa, a partir de uma matéria que foi publicada no Jornal a Folha de São Paulo,

A transição política que estamos vivendo é tímida, limitada e controlada. Trata-se de uma **transição com excesso de transação**, cuja racionalidade é ditada mais pela ação dos de cima, do que pela pressão dos de baixo. **Não se eliminou** o esquema de **poder preexistente**. Apenas se ampliaram, limitadamente, prudentemente, os fluxos de cooptação (GÓES, s.d., *apud* DIDONET, 1986a, p. 2, grifos nossos).

Por outro lado, propõe que as pessoas se unam, porque somente o fato de existir uma constituinte, o que não ocorria há 40 anos, já deveria ser considerado acréscimo. Por isso, apesar dos grupos poderosos estarem unidos e com representação política, Didonet dizia acreditar em alguma renovação, com pessoas mais comprometidas com a mudança, o que será de extrema contribuição para o que já vinha ocorrendo na sociedade em torno da Constituição: a mobilização da sociedade (DIDONET, 1986a).

Dentre as mobilizações, o autor expõe a causa da criança como um dos temas que mais perturbam. Existem muitas questões que precisavam ser superadas: uma delas, a omissão, muito mais do que o desconhecimento. Por isso, a constituinte coloca para a sociedade brasileira o tempo de repensar essas omissões, entendidas como descompromisso e despolitização (DIDONET, 1986a).

A partir de então, o discurso coloca a posição a se ter diante da criança. Abandonar os débitos assistencialistas do passado, questionando também a forma de enxergar a criança. A Constituição será um passo importante, porém conclama à continuidade da luta, porque somente o espaço da criança no texto constitucional não garante transformações mágicas na “[...] concepção e na atitude da sociedade frente à criança, é preciso que trabalhemos outra área: a

consciência social, a sensibilidade das pessoas para a verdadeira questão da criança” (DIDONET, 1986a, p. 11).

Cabe um destaque à admissão de Didonet em reconhecer o evento da Constituinte como uma contribuição fundamental para se modificar a concepção de criança, não somente do ponto de vista da educação (porque conclama o abandono das omissões históricas e da visão assistencialista de educação para as crianças pequenas), mas também a visão que a própria sociedade tinha sobre a criança e, conseqüentemente, sua educação.

Assim, demarca a conquista da pauta da criança na então futura Carta Magna como virada possível, rumo a uma singular e nova concepção sobre a criança, próxima ao contexto de direitos e de cidadania.

Percebe-se, pelo discurso, que apesar da entonação estar intencionada à crítica político-social, há um alinhamento com as ações pré-estabelecidas, o que envolve a possibilidade de grande mobilização e união de forças (e consciência popular) na aprovação da temática específica da criança no futuro texto constitucional.

Para que se possa entender o contexto, um outro texto foi localizado dentre os documentos, apresentado em evento diferente. Nesse, é possível observar que se trata de uma apresentação oral para algum seminário ou congresso que não foi organizado pelo Ministério da Educação¹⁸². Não se tem certeza da autoria, mas, o mesmo está cheio de grifos, acréscimos e comentários. Além disso, são duas grafias diferentes. O que se observou, é que possivelmente, uma dessas letras pertence a Didonet¹⁸³, ou seja, é mais provável que o texto tenha sido apresentado por ele, porém, há outra grafia, mostrando que contou com a ajuda de um dos técnicos da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). No texto em questão, o discurso é totalmente diferente do primeiro.

Sabe-se que pela fala, o discurso foi elaborado para professores porque conclama as pessoas do auditório com a seguinte frase: “[...] e nós, trabalhadores, educadores? Até que ponto estamos mobilizados? O texto é desenvolvido a partir de cinco momentos.

Inicia com uma rápida retrospectiva histórica da educação pré-escolar, principalmente em seu processo de transição. Aqui, ao invés de questionar se houve ou não transição política,

¹⁸² Pela forma de iniciar como se vê no texto: - cumprimentá-los; - satisfação participar seminário, tema: tão relevante e atual. – Agradecer aos organizadores a oportunidade que me foi concedida de colocar para os senhores e senhoras ideias sobre o tema, principalmente no que diz respeito a criança menor de 6 anos e o seu direito à educação pré-escolar.

¹⁸³ Essa hipótese se baseia pela notação, em um outro texto, cujo título “Educação e Constituinte”, constar o seguinte recado: “Aos colegas para conhecimento. Vital. 16.6.86”. Constam também cinco rubricas, talvez, como um sinal de terem feito a leitura. Assim, foi possível observar a sua grafia. É necessário ressaltar, porém, que trata-se somente de uma hipótese.

reflete as questões do atendimento do passado, o advento da industrialização e a educação da criança ganhando força, mencionando nesse contexto, os países que têm buscado mover-se para essa questão, como a República Democrática da Alemanha, Cuba, Rússia.

Em seguida, o referido texto aborda o significado do momento histórico no Brasil e o descaso das crianças na legislação em vigor. Menciona Rui Barbosa, quando questionava o fato do parlamento cruzar os braços para a questão da criança. Aborda o percurso da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), avanços, como a expansão de atendimento proporcionado também com a ajuda do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a ajuda das comunidades que exerciam pressão social em torno do tema. Também cita o momento em que a constituinte aglutina¹⁸⁴ vários segmentos da sociedade. Conclama, a partir daí, os educadores a se unirem e mobilizarem, pois, segundo publicações em jornais, os industriais já estavam se organizando para alinhar-se com os constituintes.

No terceiro momento, aponta o que já se sabe para argumentar sobre a necessidade de redimensionar o papel do Estado.

Em seguida, discursa sobre o que é importante incluir ou não no novo texto constitucional, para que ao menos, dê “[...] aos técnicos respaldo necessário para pleitear recursos para a educação” (DIDONET, 1986b, não paginado). Fato interessante nessa construção discursiva é explicar o que não é adequado falar ou argumentar em favor do atendimento das crianças: dizer que os pais trabalham por isso se faz necessário, o que ajuda na ideia de ser um “depósito de crianças”.

Por fim, o texto aborda informações sobre mobilizações populares, como estratégia de pressão social, desde associações de bairro e profissionais, sindicatos, igrejas, escolas, para cobrar dos representantes nos municípios, estados, governo e constituintes, para que “[...] Assumam um compromisso formal com a educação infantil” (DIDONET, 1986b, não paginado). Dentro de um movimento de cobrança junto aos candidatos, por suas convicções e propostas.

No restante do texto, expõe exemplos de mobilização¹⁸⁵, ou seja, cita exemplos daqueles que já estão envolvidos com a questão e desejam participar com grupo formado inicialmente pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS),

¹⁸⁴ Nessa palavra está escrito (manuscrito) acima dela: Ou confronta?

¹⁸⁵ Conselhos Estaduais de Educação; Secretarias estaduais e municipais; Assembleias municipais, estaduais e a federal; Ordem dos Advogados do Brasil; Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (ligado ao Ministério da Justiça); Conselhos Estaduais da Condição Feminina; Frente Nacional de Defesa dos direitos da Criança; Sociedade Brasileira de Pediatria, CNBB, Grupo Interministerial formado pelo MEC, MPAS, UNICEF, MÇJ, MinC, Ministério da Saúde, dentre outros.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e representantes ministeriais, em que “[...] juntos com os técnicos estaduais, irão discutir como desenvolver estratégias de trabalhos conjuntos nas diferentes unidades da federação” (DIDONET, 1986b, não paginado).

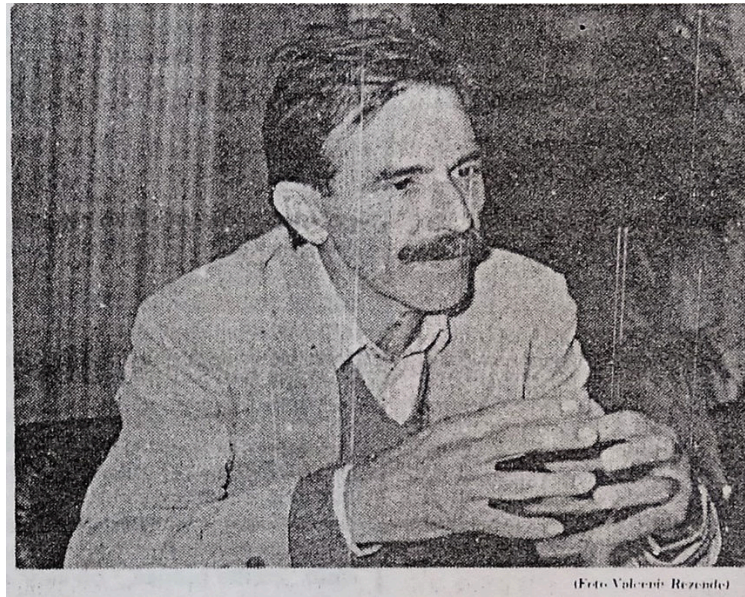
Menciona por fim, o Encontro Nacional que terá o objetivo de “[...] trocar experiências, avaliar a mobilização e definir quais pleitos que deverão ser encaminhados aos constituintes” (DIDONET, 1986b, não paginado). Discorre, portanto, da importância dessas reuniões, sejam nacionais, estaduais ou municipais, mas que primeiro acontecem nas escolas, associações, em movimentos sociais. Por isso, sugere que os ouvintes se aliem à “luta do povo”.

Interessante notação logo após a seguinte frase: “[...] Creio que devemos, com urgência, apoiar e incentivar os movimentos populares, pois eles representam força imbatível” (DIDONET, 1986b, não paginado). Ao final dessa citação, a anotação à caneta em uma única palavra e interrogação: “Será? ”.

O que se pode perceber, portanto, é que aconteceram eventos em instâncias variadas, assim como modificaram o tom dado ao discurso, dependendo do contexto. Mesmo com tantas diferenças, o que era previsto em meio a um espaço estratégico, mostraram a diligência em seguir as prescrições contidas nas propostas e objetivações dos passos a trilhar. Em outro momento deste trabalho, pudemos tratar da participação dos técnicos em eventos essenciais para conhecer as requisições e também buscar alinhamento junto à visibilidade necessária para a causa da criança no futuro texto constitucional. Ainda nos resta ressaltar dois elementos que se somaram na conjuntura do processo de mobilização, quais sejam, o uso da mídia (ou meios de comunicação) e os eventos específicos (e pensados previamente) em referência à Campanha Criança e Constituinte como Reuniões da Comissão, Encontros e Seminários promovidos pelas comissões Estadual e Nacional.

A título de ilustração, segue na Figura 5 um desses exemplos de elementos-chave (meio de comunicação):

Figura 5: Vital Didonet em destaque



Fonte: JORNAL CORREIO DO ESTADO, No país, cinco milhões de crianças são abandonadas. Mato Grosso do Sul, 02 de junho de 1988

As mídias tiveram importância nesse contexto, preferencialmente em conduzir informações sobre a campanha. No *Histórico da Campanha Criança e Constituinte* (BRASIL, 1988a) há a descrição dos passos do referido empreendimento. Esclarece que entre outubro e novembro de 1986 foi ele fortalecido de forma contígua com os meios de comunicação, recebendo “[...] solidariedade de diferentes instituições (TV Globo e Manchete, Revista Veja, etc.) e de várias empresas dos setores público e privado, que apoiaram a produção, reprodução e distribuição das peças de comunicação” (BRASIL, 1988a, não paginado).

O documento *A criança na constituinte e nos planos do governo* (BRASIL, 1986b) descreve que as mídias atuavam desde o início da campanha, para auxiliar na ampliação das possibilidades de se conseguir a maior participação possível, merecendo destaque “[...] os componentes de Educação e Comunicação Social que atuarão desde o início e durante todo o processo, articulando as etapas”. (BRASIL, 1986b, p. 5, grifos do original).

Conforme percorrido em nossa discussão, esse texto (BRASIL, 1986b) sintetizou ações programáticas identificando, do mesmo modo, os momentos que deveriam ser trilhados para um esforço de “convergência”. Dentre eles, a elaboração de documentos que pudessem detectar os problemas e as necessidades da infância, os eventos (tanto públicos quanto privados) a serem conhecidos, contatados e que merecessem contar com a participação dos membros da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) ou do grupo gestor da campanha.

Sobre esse grupo gestor e eventos, importante reconhecer as relações estabelecidas com instituições internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP).

Por fim, os encontros diretamente ligados ao percurso da campanha. É notório, já em princípio, que duas comissões deveriam ser organizadas: uma Nacional e a outra Estadual. Alerta que por se tratar de uma proposta “[...] interinstitucional e interdisciplinar, é da fundamental importância que a Comissão Nacional seja integrada pelos órgãos públicos que por natureza exercem papel coordenador da política social [...]” (BRASIL, 1986b, p. 6). E ainda, no apoio a este “[...] núcleo central de coordenação deverão atuar outros **órgãos/entidades** e os **meios de comunicação social**” (BRASIL, 1986b, 1986, p. 6, grifos nossos).

Em julho de 1986, esse grupo é nomeado em Informe (1986e) de “grupo interministerial”, contemplando, segundo o documento, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, o Ministério da Previdência e Assistência Social, o Ministério da Cultura (INFORME, 1986b).

De acordo com o Informe 6, o “professor Vital Didonet”, coordenador da COEPRE, representava o Ministério da Educação e também a coordenação geral desse grupo interministerial, e que parte da estratégia seria convergir esforços de diferentes órgãos, instituições, associações e igrejas, em prol da criança na constituição e também fomentar discussões amplas discussões nacionais sobre o tema (INFORME, 1986e).

Assim, caberia à Comissão Nacional da Campanha Criança e Constituinte o dever de coordenar todo o processo em nível nacional, traduzindo suas ações em:

- propor a metodologia de trabalho;
- articular-se com os estados com o objetivo de constituir uma comissão de Coordenação a nível estadual;
- organizar os encontros regionais e o Seminário Nacional;
- participar dos Seminários Estaduais;
- fornecer os dados a cada estado, de acordo com os indicadores estabelecidos;
- cooperar com as Comissões Estaduais na elaboração dos respectivos trabalhos; e
- elaborar o orçamento e submetê-lo às entidades que irão financiar as atividades (BRASIL, 1986b, p. 6).

Em referência às comissões Estaduais, ou seja, às unidades da Federação que participassem da proposta, a sua estrutura deveria ter características similares à Nacional, tendo como principais atribuições:

- participar do Encontro Regional;
- analisar os dados encaminhados pela Comissão nacional, complementando-os;
- fazer levantamento de projetos/atividades relevantes em desenvolvimento no respectivo estado, tanto de origem governamental como comunitária;
- identificar situações concretas que revelam sérios problemas relacionados com as crianças;
- organizar o Seminário Estadual para discutir o (sic!) resultados dos trabalhos;
- divulgar os resultados mediante os meios de comunicação social e encaminhá-los a entidades/grupos/movimentos que atuam junto à infância; e
- promover debates em grupos, entidades e pessoas interessadas e especialmente com aquelas que podem modificar a legislação e influenciar nos planos dos governos (BRASIL, 1986b, p. 6-7).

As duas comissões (federal e estadual) propuseram-se, então, a organizar dois Encontros Regionais e dois Seminários Nacionais. Antes desses eventos, houve aquele considerado a ignição do processo, ocorrido em 24 junho de 1986. A primeira reunião da “Comissão Nacional Criança e Constituinte”, segundo o Histórico da Campanha (BRASIL, 1988a), contou com a liderança do Ministério da Educação para iniciar as atividades de planejamento logístico. De acordo com o cronograma lançado em 1986¹⁸⁶, essa reunião deveria contar com aproximadamente 35 pessoas.

Em 27 de agosto do mesmo ano, foi lançado então o programa de mobilização referente à Campanha em todos os Estados, segundo o mesmo histórico. Mediante apresentação via Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), houve a participação “[...] de mais de 600 grupos e instituições, governamentais e não-governamentais. Foram recebidas respostas imediatas, por telex e por telefone, afirmando a solidariedade dos estados” (BRASIL, 1988a, não paginado).

Cada Comissão Estadual desenvolveu trabalhos nos seus respectivos Estados. As conclusões finais foram apresentadas no Encontro Nacional Criança e Constituinte (BRASIL, 1986d) entre os dias 10 a 12 de outubro de 1986. Segundo o documento desse encontro,

¹⁸⁶ Referenciado no Texto “A criança na Constituinte e nos planos do governo” – documento síntese (maio de 1986).

participaram cerca de 650 pessoas, durante os três dias, tendo como função reunir-se com os delegados dos Estados para analisar as propostas locais e com eles elaborar uma síntese, para poder entregar à imprensa e aos representantes do poder Legislativo, contando com a presença de representantes do poder Executivo e Judiciário. O documento informa também a respeito de uma solenidade de entrega do documento às autoridades (BRASIL, 1986d).

Consta, no documento em questão, a observação para que se programasse na solenidade, uma ação de impacto na entrega do documento, exatamente no momento do encerramento do Encontro acima destacado. Assim, “crianças entre 4 e 6 anos poderiam fazer-se presentes, entregar as cópias do documento às Autoridades e aos participantes; crianças de 7 a 14 anos poderiam apresentar algum número de música, canto, dança (BRASIL, 1986d, não paginado).

O texto (síntese) entregue aos parlamentares é conciso e busca sensibilizar os representantes para a problemática da criança em meio a uma postura de descaso. Faz um panorama do contexto da época e traduz a esperança de que o Congresso Nacional Constituinte pudesse acolher as aspirações referentes à criança e que envolve a sociedade. Indica, assim, a importância da participação popular, solicitando também que, em meio à necessária reforma econômica e distribuição de recursos e renda, incluam os direitos da Criança na Carta Constitucional. Ao final, em forma de tópicos, o referido texto apresenta as propostas gerais sintetizadas de todos os Estados e organizações participantes¹⁸⁷.

Os Estados forneceriam ao grupo interministerial justamente a conexão entre contextos. Cumprindo assim, dupla função associativa: para a Campanha Constituinte e para o projeto do Programa Municipal. Nesse sentido, o I Seminário Nacional, nomeado *I Reunião da Comissão Nacional Criança e Constituinte*, ocorreu nos dias 16 e 17 de dezembro de 1986.

Naquela reunião foi feita a “[...] avaliação do impacto da ação proposta (Planos de Governo, Assembléia Nacional Constituinte e Sociedade Civil)” (BRASIL, 1986m, p. 8). Cada Estado apresentou o trabalho realizado e também elaborou uma síntese das questões, conversou-se sobre o processo de mobilização e as tarefas para o próximo encontro foram distribuídas.

Nos relatos dos Estados, chama atenção à frustração dos representantes, pois, em muitos lugares, não conseguiam mobilizar as pessoas (políticos, membros de comunidades ou instituições). Em alguns Estados, como Pernambuco, as atividades ficaram a cargo da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). Em outros, foi pensada a

¹⁸⁷ Anexo B, conforme texto apresentado aos constituintes em 12 de outubro de 1986, referente ao I Encontro Nacional Criança e Constituinte.

divulgação por meio do que consideravam como conscientização das pessoas, que poderia ser realizada através de jornais, redes de televisão, cartas, vídeos, dentre outros.

Outro tópico a abordar foi o considerado fundamental mapeamento dos políticos da constituinte. Para que possamos trazer mais luzes à nossa argumentação, é importante citar que encontrou-se também nos arquivos da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), um texto da Campanha Nacional Criança e Constituinte, nomeado *Ideias para a Carta Aberta* [1988?]b. Nele são elencados inicialmente 3 pontos, em resumo: 1) assinalar o que o Constituinte já aprovou e o que significa o avanço histórico no reconhecimento e na afirmação dos direitos da criança e do adolescente; e também das propostas por parte das organizações e movimentos que entraram nessa luta; 2) afirmar a confiança na aprovação dos outros itens que são consensuais no Projeto de Emenda; e 3) orienta a insistirem nos itens que correm risco “[...] de não constarem da Constituição ou constarem de forma inversa ao pretendido” (BRASIL, 1988?b, não paginado).

Vale a citação integral desses itens que demandavam preocupação:

- a) descentralização das ações de assistência social
- b) atuação prioritária dos Municípios na educação pré-escolar e no ensino fundamental
- c) item relativo à educação da criança de 0 a 6 anos do capítulo da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso
- d) inimputabilidade penal de até os 18 anos (BRASIL, 1988?b, não paginado).

Tais preocupações constavam ainda na continuidade do mesmo texto, no tópico “Corpo a corpo com os Constituintes”, como assuntos a serem reforçados junto aos políticos eleitos e que compuseram a Comissão da Constituinte. Assim, os participantes e o coordenador da Campanha Nacional Criança e Constituinte, Vital Didonet, podem ser entendidos como elementos atentos aos períodos eleitorais. Há menção de maior vigor nas ações, por exemplo em 1986, justamente porque seriam eleitos em novembro daquele ano os Governadores, Senadores, Deputados Federais e Estaduais¹⁸⁸. Já as eleições para Prefeitos e Vereadores, que aconteceriam somente em novembro de 1988, mostravam que havia mais tempo hábil para a formular estratégias de ações e acertar as arestas de seu discurso e intenções.

É possível ver claramente a tentativa de articulação com o contexto político, quando se lê no *Relatório da I Reunião da Comissão Nacional Criança e Constituinte*:

¹⁸⁸ A vitória esmagadora foi obtida pelo partido do presidente José Sarney (PMDB) e de seus aliados (PFL).

Considerando a necessidade de mostrar aos políticos e a sociedade que está havendo uma mobilização em prol da criança, é necessário mantê-los constantemente informados. Para tal é muito importante enviar (após a realização de cada reunião, encontro, seminário ou qualquer outro evento sobre o tema Criança e Constituinte) aos constituintes, partidos políticos e imprensa, correspondência, encaminhando informações sobre o evento, tais como: local e data do evento, Número de participante, perfil dos participantes, pauta de discussão, principais pontos consensuais, etc. Estes ‘relatórios’, mesmo manuscritos, deverão conter assinatura dos participantes, demonstrando assim, pela constância, a força do movimento (BRASIL, 1986m, p, 06).

Na reunião, consta o nome dos participantes¹⁸⁹ dos diversos âmbitos, como Delegacias de Ensino dos Estados, Secretarias de Educação, Legião Brasileira de Assistência, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Comissão Nacional dos Direitos da Mulher, de algumas Prefeituras, Ministério da Saúde, Ministério da Previdência e Assistência Social, Ministério do Trabalho, Ministério da Justiça.

Os outros eventos transcorreram com o mesmo padrão, sob acompanhamento do processo, com vistas à articulação das instâncias, fortalecimento e permanência, ao longo do tempo, do supracitado processo de mobilização social em torno da temática “A Criança e a Constituinte”.

Uma diferença notada entre o I e o II Encontro Nacional Criança e Constituinte, respectivamente, em 10-12 outubro de 1986, e o segundo, previsto¹⁹⁰ para os dias 27 a 29 de abril de 1987, lê-se no tópico que visava “[...] aprovar e apresentar aos Srs. Constituintes propostas de legislação específica e políticas públicas, sintetizando assim, a Campanha Nacional Criança e Constituinte” (BRASIL, 1987f, não paginado). Ou seja, o texto do II Encontro tem um aspecto mais próximo a uma padronização textual jurídica.

Vale a menção de que no encerramento deste foi acertada a entrega de um abaixo-assinado, apoiando a inclusão de propostas, especialmente referentes a causa da criança e do adolescente para a Constituição.

Curioso o registro de uma correspondência sobre o questionário enviado (setembro de 1987) pela Secretaria Nacional dos Plenários Pró-Participação Popular na Constituinte, o Centro de Estudos e Acompanhamento da Constituinte na Universidade de Brasília (UnB) e o Projeto de Educação Popular para a Constituinte, o qual pretendia, segundo o questionário, “[...]”

¹⁸⁹ Anexo C.

¹⁹⁰ O documento de seis páginas que consta nos arquivos da COEDI/MEC é uma sistematização para o referido encontro. Denominam o documento como Normas de Trabalho. Consta a Finalidade, Membros Participantes, bem como a forma de conduzir o Encontro seria Programado, de ser Coordenado, quais Plenárias seriam realizadas, inclusive Moções e Recursos possíveis.

elaborar e publicar um estudo sobre a participação popular na Constituinte e, especialmente, sobre o processo de mobilização das emendas de iniciativa popular”(BRASIL, 1987d, não paginado).

As questões giraram em torno do desenvolvimento da Campanha Nacional Criança e Constituinte, em relação à formação do grupo gestor, das relações com outros grupos e especialmente a questão da mobilização.

A resposta encontra-se arquivada (junto às questões) nos arquivos e indica informações interessantes sobre o grupo gestor, o interministerial. Confirma nossos achados em relação ao caráter governamental em colaboração com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹⁹¹. Para tornar possível a participação da sociedade, nesse percurso, foi autorizada a presença de “[...] entidades representativas da luta em prol das crianças” (foi criada, em 17/09/1986¹⁹², a Comissão Nacional Criança e Constituinte, que “[...] contou com inúmeras entidades interessadas na questão da criança e do adolescente, com a inclusão de um representante de cada U.F. na citada comissão” (BRASIL, 1987d, não paginado).

Assim, desde a primeira reunião acima mencionada, em outubro de 1986, conforme aponta a resposta “[...] já participavam do movimento, cerca de 600 entidades, em todo o país” (BRASIL, 1987d, não paginado).

A resposta revela também que todo o processo antes arquitetado não ocorreu, de maneira integral como previsto no projeto do grupo inicial (o nomeado interministerial), formado em 1985 e constituído pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Previdência e Assistência Social e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (MEC/MPAS/UNICEF). Quer dizer, surgiram dificuldades ao incluir outros grupos à participação da Campanha da Constituinte em benefício das crianças e em vista disso, novas ações precisaram ser reformuladas, para “contornar” as necessidades, e as críticas que cada contexto demandava.

A primeira dificuldade enfrentada foi justamente conforme se lê, “[...] o ‘caráter oficial’ da Comissão, e mesmo após a entrada de Movimentos da Sociedade Civil, o questionamento se fazia sentir, principalmente, em relação à coordenação da Comissão por um órgão oficial” (BRASIL, 1987d, não paginado). Por isso então, a nova portaria e inclusão de outras entidades.

A resposta indica também dificuldades que não foram superadas com alguns grupos, menciona entidades que se desligaram, por “[...] afirmar princípios próprios, divergentes daqueles que representam o consenso em torno dos problemas da infância e da adolescência”

¹⁹¹ Registrado na Portaria Interministerial nº 649 de 05/09/1986.

¹⁹² Pela portaria nº 449 do Ministério da Educação.

(BRASIL, 1987d, não paginado). Menciona como grupos dissidentes a Fundação Nacional dos Direitos das Crianças (FNDdC) e o Movimento Meninos de Rua. Dentre os motivos de maior polêmica e divisão, indica a idade mínima para o trabalho do menor e a inimputabilidade penal aos 18 anos. Inclusive tal divisão, alega o texto, “[...] prejudicou a mobilização das Unidades Federadas e a coleta de assinaturas para a emenda popular” (BRASIL, 1987d, não paginado).

Importante em acréscimo observar a existência de duas emendas ao final, revelando o acordo entre as partes, e de alguma forma a resolução para os questionamentos quanto à gestão via órgãos oficiais. O informe de nº 9 narra que as emendas representam dois grupos, a saber a Comissão Nacional Criança e Constituinte (interministerial) e o Fórum Permanente de Entidades Não-Governamentais. Assim, essas emendas foram lidas no dia 2 de setembro de 1987 em uma sessão na Câmara dos Deputados que durou 1 hora e meia. Vital Didonet¹⁹³ discursou pela primeira emenda e Deodato Rivera (representante do movimento Ação-Vida) foi o escolhido para falar em nome da segunda emenda.

Abaixo, a ilustração da Figura 6, contida na capa do informe de nº 9. Percebe-se que o intuito era não perder o foco na mobilização e na informação da sociedade.

Figura 6: Capa do Informe de nº 9 o qual discorre sobre a defesa das emendas



Fonte: Comissão Nacional Criança e Constituinte, informe n. 9, setembro de 1987.

¹⁹³ A palestra, proferida por Didonet, encontra-se publicada no mesmo informe.

No texto do referido informe, mostram-se alguns políticos interessados, como Benedita da Silva, Eraldo Tinoco, Nelson Seixas e Plínio de Arruda Sampaio “[...] que queriam explicar o seu integral apoio à causa da criança. Mais que isso: a sua disposição de batalhar dentro da Assembléia para que se garanta a inclusão no texto final da Constituição” (BRASIL, INFORME, 1987b, p. 1).

Inclui-se no mesmo texto informativo que:

A defesa das emendas resultou na imediata mobilização de um grupo de parlamentares, junto com os dois representantes do movimento em prol da criança, em torno de uma nova proposta: a elaboração de uma nova emenda, consensual, que seria apresentada à Constituinte por iniciativa dos Deputados Néelson Aguiar e Robson Marinho. Quase 200 parlamentares subscreveram esta emenda que, entregue poucos dias depois ao relator Bernardo Cabral, poderá ser aproveitada, praticamente na íntegra, no substitutivo que ele concluirá até o dia 20 de setembro (BRASIL, INFORME, 1987b, p. 1).

Nota-se a engenhosidade e o necessário retroceder e, baseados nas teorias desenvolvidas por Ball (2006; 2009; 2012), percebe-se que não há um traçado constante, os contextos forneceram resistência e expuseram suas necessidades e demandas, assim, as flexibilidades presentes possibilitaram acionar os ajustes em torno de um consenso aceitável entre as partes.

Sobre os professores de crianças pequenas, as escolas, as comunidades e as crianças, até o ponto no qual pudemos alcançar nas referências à Campanha da Constituinte, sabe-se que eles se apropriavam de informações pela Televisão, Jornais, Revista Criança, dentre outros. Por exemplo, consta uma comunicação de uma professora da pré-escola (não se registrou o nome dela) que escreveu o seguinte bilhete/correspondência para a Campanha:

Santos no dia 31 de agosto de 1987.

Ilustres colegas: Sou professora pré-escolar e, com tantos comentários que se passam na televisão sobre a Constituinte, fico curiosa com o direito da criança, pois não tenho acesso direto, isto é, informações que me satisfaçam. Gostaria de que vocês me enviassem algum material para eu aprofundar meus pensamentos. Creio que não seja tarde, pois conto com vocês. Um abraço (INFORME, 1987b, p. 5).

Além disso, considerando especificamente os professores e os seus alunos, tinham a oportunidade de participar das mobilizações, nas quais atividades eram elaboradas com as crianças nas escolas (como poesias, confecção de material para exposições públicas ou no próprio congresso nacional, organizações em ‘passeatas’ com as crianças).

Esse cenário é retratado em outros informes e no histórico da campanha, mostrando que houve momentos de “Panfletagem”, mobilizações de crianças em frente ao Congresso Nacional, exposição de cartazes, desenhos e fotos de crianças no Congresso. Essas mobilizações também foram selecionadas, conforme datas específicas, visando às eleições, em datas como comemorações do dia da criança, dia das mães, rememorar declarações sobre direitos, etc. A comissão também propôs que as comissões locais fossem às escolas e comunidades promover debates.

No que se refere ao âmbito acadêmico, em Prado (2016), percebeu-se que autores reconhecidos na área questionavam as políticas públicas, principalmente aquelas que faziam referência às concepções aliadas à educação pré-escolar ofertada. A movimentação desse âmbito de pesquisa foi intensa também nas proximidades da promulgação da constituinte. Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Sônia Kramer, Solange Jobim e Souza, por exemplo, questionavam, junto às concepções propaladas, a qualidade do atendimento ofertado, a necessidade de melhor formação para os professores, pois interpretavam os índices que mostravam a precariedade desse atendimento. Esse fato, a precarização da escola, já havia sido denunciado, além das autoras acima citadas, também em textos de autores como Ferrari & Gaspari (1980), Ferrari (1982a, 1982b), Abrantes (1984). Tais índices confrontavam os “compromissos” em pauta no discurso político.

Foi mais profusa a discussão sobre os direitos das crianças nesse período próximo à elaboração do texto constitucional. Inclui-se, principalmente, na área da educação de crianças pequenas, e já no início da década de 1980, Rosemberg e Campos, a questão da creche nesse contexto, aliado à publicação de artigos, participação em congressos e debates sobre o tema dos direitos e a constituição nesse contexto.

Campos (1986) pontua que a educação da criança está ligada tanto ao campo educacional quanto da família e da maternidade, assim como aos direitos da mulher. Esclarece que mesmo diante dos questionamentos sobre esse modelo educativo, quando são pensados ou previstos instrumentos para garantir às mulheres “igualdade de condições para exercer sua cidadania e seu direito ao trabalho, obrigatoriamente devem ser criadas formas alternativas de guarda e educação das crianças pequenas, de maneira que o direito à maternidade não se choque com os demais” (CAMPOS, 1986, p. 58).

Podemos pensar em algumas palavras da autora acima citada para observarmos, também, suas notações sobre os direitos das crianças e das mulheres (com ênfase nas

creches¹⁹⁴), em dois momentos (1986, 1999). No texto publicado antes da Promulgação da referida lei, a autora discutiu “[...] as principais questões envolvidas na definição dos direitos das crianças de 0 a 6 anos no novo texto constitucional a ser elaborado” (CAMPOS, 1986, p. 57).

Diante da ausência de uma política nacional integrada, criticou a sobreposição de órgãos e programas contendo cunho assistencial e a pequena cobertura do atendimento, especialmente nas regiões e lugares mais pobres no Brasil. A autora já havia constatado o que vimos nos documentos do Ministério da Educação, dentre as dificuldades para se ter uma proposta que beneficiasse as crianças e suas famílias, sobre as forças conservadoras estarem muito mais unidas do que as populares e também a composição da Assembleia Constituinte (Comissão) se direcionar mais aos interesses político-partidários, em uma composição a qual chamou “pouco animadora”.

Corroborando suas afirmações, em 1999, publicou o artigo “A mulher, a criança e seus direitos”, discorrendo a respeito das “[...] concepções sobre os direitos da criança pequena à educação na legislação brasileira mais recente, à luz da evolução das definições mais gerais sobre os direitos humanos, da criança e da mulher, e das demandas trazidas pelas mobilizações de vários setores da sociedade” (CAMPOS, 1999, p. 117).

A autora aponta as deficiências no atendimento, demonstra as preocupações e as lutas contidas nos espaços que envolviam a causa das mulheres e da educação de crianças pequenas. O tema creche possibilitou, a partir de meados de 1970, um ensaio de convergência pública por meio dos movimentos sociais. Porém, com a deficiência, ou certo “retardamento” legal em relação à realidade, a luta por creches acaba impactando mais no setor de assistência, e não da mesma forma, contiguamente, no educacional (CAMPOS, 1999).

Depois das primeiras eleições para governadores, no início dos anos 1980, as preocupações com creche e pré-escola começam a confluir no mesmo bloco temático da pauta de debates, que antes envolviam os blocos de mulheres (creche) e de pesquisadores (educação) (CAMPOS, 1999).

As manifestações que estavam nas ruas começam a transitar outros lugares, e, no interior dessa crescente conscientização, dentre eles o:

¹⁹⁴ A autora esclarece que a educação da criança está ligada tanto ao campo educacional quanto da família e da maternidade, assim, aos direitos da mulher. Afirma que ainda “[...] que se questione este modelo, é evidente que, ao se prever mecanismos que garantam à mulher igualdade de condições para exercer sua cidadania e seu direito ao trabalho, obrigatoriamente devem ser criadas formas alternativas de guarda e educação das crianças pequenas, de maneira que o direito à maternidade não se choque com os demais” (CAMPOS, 1986, p. 58). Essa é, portanto, segundo a autora uma responsabilidade social.

[...] âmbito dos espaços ocupados pelas feministas, como o Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, e também, nos espaços educacionais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e as Conferências Brasileiras de Educação – CBÊs (CAMPOS, 1999, p. 123).

Esse bloco, conforme demonstra Campos, que foi também às ruas se mobilizar, inicia suas diligências em espaços organizados e formais pois,

As lutas deslocam-se das ruas e praças e ocupam espaços mais formalizados dos Conselhos, das associações, dos sindicatos, das universidades, dos parlamentos e dos órgãos oficiais das novas administrações (CAMPOS, 1999, p. 123).

Os debates na área educacional, segundo a autora, começam a refletir essas posições, como vimos, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pela Conferência Brasileira de Educação (CBE). A primeira havia aprovado em junho de 1986 a “[...] extensão progressiva da oferta de ensino pré-escolar público a todas as crianças de quatro a seis anos” (CAMPOS, 1999, p. 124). Em setembro do mesmo ano a IV CBE amplia a proposta em que as vagas em creches e pré-escolas deveriam ser oferecidas pelo Estado, desde 0 a 6 anos e 11 meses, tendo caráter pedagógico.

Além disso, as crianças de 6 anos deveriam poder ingressar no ensino de 1º grau (CAMPOS, 1999). Como mostra a autora, essas propostas geram resistências na própria área educacional, em rejeição às atividades relacionadas ao cuidar de um lado, e o requerimento pela experiência na creche; de outro lado, pela área da assistência social.

Campos (1999) explica que em meados de 1980, justamente com a proximidade da distensão política e dos debates sobre os direitos na iminência da votação da nova constituinte, é perceptível a questão da criança e do adolescente como bandeira de luta de vários grupos, adicionando também outros mais próximos da defesa pelos direitos desse grupo etário e também pelos seres humanos em geral, especialmente, no primeiro caso, os grupos que denunciavam a violência sofrida por pessoas em condições de abandono, sendo estes grupos que se preocupam com “[...] crianças e adolescentes marginalizados, nas ruas e nas instituições para menores considerados delinquentes.” (CAMPOS, 1999, p. 124).

Em determinada proporção, “[...] esses grupos compartilham dos mesmos espaços institucionais das creches, mas sua abordagem está mais centrada em situações de emergência [...]” (CAMPOS, 1999, p. 124). Além do mais, complementa, sua preocupação com as crianças

localiza-se na faixa etária daquelas maiores de 7 anos. Assim, eis essa convergência que deságua na Constituição, em resumo:

A Constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: as que vêm da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam no movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda a faixa dos zero a seis; as trazidas pelo movimento dos direitos humanos que dão origem ao Título 8, Capítulo 7 da Constituição, ‘Da família, da criança, do adolescente e do idoso’” (CAMPOS, 1999, p. 124).

Apesar de reconhecer a inclusão da pauta da criança na carta magna, Campos (1999) tem a clareza, como já expressado, de que a lentidão real tem ritmo diferente, o que tende a causar a inércia na realização das conquistas, sendo que a lei não trouxe superação nem garantia do atendimento, revelados também nos poucos recursos destinados à área.

É preciso elucidar ainda mais a questão histórica nesse momento. Ball (2006) ajuda-nos a não descuidar de que todos os contextos possuem sua própria história de lutas, demandas e interesses. É conhecido na área que a história da creche (faixa etária 0-3 anos) tem, no Brasil, maior vínculo com o âmbito da assistência social (aos mais pobres). A faixa etária dos 4 aos 6 anos, maior vínculo com o âmbito educativo (aos mais ricos). Vimos acima, pelas palavras de Campos (1999) que mesmo diante da lentidão legal, nesse espaço de lutas e retrocessos, houve, por parte dos outros contextos, os quais inclusive, assumiram um compromisso social, quando, coletivamente, manifestaram suas críticas por escrito. Além do mais, existe a questão do terreno da prática.

Depaepe (2005) também nos ajuda a perceber que essa lentidão legal em relação à prática existe, justamente, pela força histórica de sua gramática, quer dizer, na resistência quanto às mudanças na prática das instituições. Justamente por saber disso, e também em muitos casos ser conveniente – como a manutenção do atendimento comunitário ou por convênios nas creches – é que os formuladores de política educativa estão atentos em não causar grandes revoluções nesse terreno de atuação que é o da prática. A publicação da Revista Criança é um exemplo de como os seus autores buscaram corresponder e entender o terreno da prática, sem grandes propostas revolucionárias.

Apesar da ênfase dada nessa pesquisa à agência oficial, não se pode desconsiderar esses contextos que merecem e precisam ser estudados com maior rigor, para, justamente, sermos capazes de entender com maior acuracidade (pelo mapeamento histórico da área) questões que

envolvem as resistências ou as pressões com as quais os elaboradores tiveram que lidar nesse momento próximo às discussões sobre a então futura Constituição Federal e a pauta da criança.

Dado aos limites de nossas análises, ao vislumbrar as ações e articulações do contexto de influência e de elaboração de texto político, foi possível perceber que, dentre esses grupos mencionados por Campos (1999), parte deles tiveram os seus encontros e seminários mapeados e contatados pelos organizadores da Campanha Nacional Criança e Constituinte, conforme já se discorreu.

Importante notar também que a Constituição realmente favoreceu – apesar das resistências constatadas nessas multifaces de interesses e necessidades entre os espaços – a convergência esperada, conectando também as preocupações, lutas e demandas que pudessem gerar o “barulho” necessário a ponto de atingir, melhor dizendo, de pressionar, os parlamentares constituintes. O barulho, “esperançosamente”, poderia alcançar os ouvidos dos outros políticos ao redor (senadores, ministros, governadores, prefeitos, vereadores).

Como resumo desta seção, pode-se dizer que a Constituição Federal foi a grande bandeira mobilizatória encontrada, a qual auxiliou na trajetória de legitimação da Coordenação do Pré-Escolar, oportunizada pela inclusão da pauta da criança na Constituição Federal. Observou-se que as ações registradas na referida instituição eram elaboradas e guiadas por objetivos que buscaram a convergência discursiva com as demandas de outros espaços e, em especial, ao objetivo maior do governo federal pelo descentralizar. Assim, na direção dos interesses das crianças, mapearam eventos, participaram deles, buscaram contato com grupos organizadores (e participantes). Em outras palavras, rastrearam grupos que possuíam atividades com crianças, ou questionassem determinadas realidades.

Constatou-se que as “transformações” discursivas mantinham uma certa configuração, a qual mostrava a problemática vivida pelas crianças, o lugar das instituições públicas e da sociedade. Houve todo o intento, em meio à vitalidade propagandística, que possibilitou tornar visível o evento da constituinte, e tornou possível, assim, oferecer sugestões de ações no encaixe da convergência contextual (social).

Um exemplo foi dado quando Didonet, em 1986, levantou a problemática da criança no VII Congresso da Organização Mundial da Educação Pré-Escolar, OMEP e mostrou a existência de um poder econômico “conservador” que já estava unido para defender suas próprias necessidades na pauta da constituinte. Em outro evento (para professores), a problemática da criança foi alinhada ao resgate histórico de omissão social junto aos direitos das crianças, convocando-se, pois, que os “educadores se unissem e se mobilizassem”,

permitindo assim maior possibilidade de se cobrar o engajamento dos políticos junto à pauta da criança e sua inclusão na carta magna.

Em síntese, dentre as ações no mapeamento de eventos, instituições e grupos, somadas ao alarido social em torno da constituinte, foi enfim promulgada em 5 de outubro de 1988. O fato alavancou ainda mais a intensificação midiática, gerando evidência social em meio ao vigor das comemorações no Brasil.

Enfim, as crianças estavam incluídas com estatuto de cidadão, na lei maior do nosso país. E assim, estava decretado o “ordenamento jurídico”. A criatividade, que Ball (2006) alerta-nos a reconhecer nas análises, encontrou o seu quadro em remate, sem volta ou chance de contestação para os Estados e em especial, para os municípios.

Percebeu-se, por isso, os percalços vividos pelo grupo gestor da Coordenação do Pré-Escolar (COEPRE) e as preocupações em não se alcançar no texto da Constituição Federal, especialmente no tópico referente à criança, a questão da descentralização administrativa. Este fato faz-nos perceber que a Campanha Nacional Criança e Constituinte possibilitou o alcance de outro objetivo de suma importância: estar alinhado com o governo federal na questão da descentralização administrativa. Mesmo reconhecendo que a Campanha da constituinte foi uma estratégia principal, notou-se, ademais, o intuito de “sobrevivência” do setor de gestão oficial da pré-escola no interior do âmbito decisório educativo nacional, o Ministério da Educação.

Justamente nesse contexto repleto de discursos, disputas, e visibilidades dos mais variados no entorno da Constituição Federal é que, desde o início de nossas argumentações, consideramos o ano de 1985, pelo motivo da presença -nos documentos ao nível de Coordenação de Educação Pré-Escolar – do início determinado para as ações em direção ao objetivo da descentralização das funções públicas (político-administrativas), dentre elas a educação. Portanto, observou-se que o Ministério da Educação havia determinado em sua agenda, sem chances de retorno, o objetivo principal que foi diligentemente perseguido: a descentralização da educação.

Por último, chega-se nesse tópico que foi ligado no discurso do governo federal ao necessário ato de retorno à conformação pública mais enxuta, consciente de suas prioridades básicas, a “sanear” a estrutura administrativa, dentre a qual contemplava a atitude “democrática” por “dividir” tarefas e responsabilidades entre as instâncias públicas, que surpreendentemente para esta pesquisa, teve o seu decreto, melhor dizendo, o seu caráter impositivo pelo MEC, antes da chancela legal, já em 1986. Ou seja, foi lançado e posto para funcionar nas prefeituras – com auxílio de instituições como as Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) e o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), por

exemplo – o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, antes de ter sido promulgada a Constituição Federal.

Na seção a seguir, tratamos desses e de outros assuntos, postos em movimento com as fontes analisadas.

6 O PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: NO RUMO DA DESCENTRALIZAÇÃO, O “NOVO” CENÁRIO PARA ARQUITETAR UMA POLÍTICA PÚBLICA

Assim que a Constituição é aprovada, o então Secretário da Secretaria de Educação Básica (SEB), José Raimundo, envia ao Secretário-geral uma carta (de uma página) para a “[...] continuação das metas e ações levadas à cabo pela Comissão Nacional Criança e Constituinte”. Essa carta foi anexada à proposta de seguimento das ações públicas expressadas conforme o documento *Nova etapa na afirmação dos direitos da criança* (BRASIL, 1988c).

Raimundo comemora o êxito alcançado durante os trabalhos da constituinte, o que culminou em uma “[...] efetiva política para a infância brasileira” (RAIMUNDO, 1988).

Esclarece que para a realização dessa política, conta-se com organismos influentes e com experiência em relação aos direitos das crianças, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), a Sociedade Brasileira de Pediatria e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e também os Ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social e da Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Adiciona a colaboração na área da comunicação social, “[...] praticamente sem custos, contar-se-á com a agência de publicidade CBBA-Propeg e o apoio do Conselho Nacional de Propaganda, sob a coordenação do UNICEF” (RAIMUNDO, 1988).

O argumento traçado reforça o trabalho realizado pela Campanha Nacional Criança e Constituinte, fato relevante para a continuidade daquela experiência e para o engajamento político-administrativo nos próximos passos a trilhar, conforme explicados na proposta. Reforça, também, essas movimentações do grupo, uma vez que novas eleições estavam por vir, desde prefeitos, vice-prefeitos e vereadores (novembro de 1988), Presidente da República (1989), Governadores e Deputados (1990).

Nesse sentido, a mobilização precisaria continuar como forma de movimentar a opinião pública, como disse, “[...] de forte apelo social, pelos meios de comunicação, com seguros reflexos sobre a opinião pública e as políticas da infância” (RAIMUNDO, 1988). Menciona algumas datas importantes e que precisam de atenção nesse sentido: Declaração dos Direitos Humanos (1989), 40º aniversário da Declaração dos Direitos da Criança (1989), 10º aniversário do Ano Internacional da Criança (1989) e Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

Assim, o documento (BRASIL, 1988c) encaminhado com a carta do Secretário José Raimundo evidencia o contexto em que, após todas as articulações bem planejadas e executadas, terminou esta fase (ou primeira etapa) que culminou na promulgação da Constituição. Por isso, seriam agora “[...] elaboradas as leis específicas e ordinárias. Nelas, vários dispositivos constitucionais serão detalhados e definida sua operacionalidade” (BRASIL, 1988c).

Aqui, destaca-se a questão de rearticulação entre “vontade social” e “vontade política”, pois a nova eleição, conforme citamos anteriormente, era iminente e o processo precisava seguir a sua trajetória, sendo necessária, portanto, a continuidade da discussão sobre as propostas na implementação de políticas (sociais, educacionais, de saúde), especialmente para as crianças.

Diante disso, o programa (ou projeto) passaria pela segunda etapa no interior do Ministério da Educação (MEC), tendo quatro objetivos principais (sobre a afirmação dos direitos das crianças), resumidos a seguir de acordo com Brasil (1988c):

1. Passar dos princípios constitucionais à política relacionada ao desenvolvimento infantil;
2. Estimular e contribuir com as novas administrações municipais na formulação e implementação de programas voltados à criança;
3. Apoiar a organização de estruturas locais (Estaduais). Nos municípios, deverão ser articulados às instituições já existentes interessadas no tema da criança, apoiando, incentivando e assessorando sua articulação;
4. Conquistar espaço de participação na elaboração das leis relativas aos direitos da criança.

O texto desta programação apresenta quadros constando o planejamento e que revela a sequência das ações, principalmente, no interior da educação pré-escolar, a continuidade da descentralização de seu atendimento, especialmente, pela via principal da municipalização.

Por isso, para o prosseguimento da Campanha em torno da Constituição e a continuidade de mobilização, buscavam assegurar, pelas estratégias do que denominaram “conscientização” e “força” social, ajudando na articulação e apoio rumo ao objetivo pré-estabelecido e posto em prática de maneira apressada, desde o início de 1986: a implantação do Programa Municipal de Educação Pré-escolar.

Na verdade, paralelamente ao evento de maior ruído (ou visibilidade) social, a mobilização em torno da constituinte, o Programa Municipal já vinha sendo “testado” para que sua consolidação pudesse acontecer de forma mais articulada, aceita e sem grandes ruídos,

especialmente pela força que estava por vir, e juntar-se aos mecanismos de “convencimento” dos gestores municipais, quando o auxílio legal trouxesse o respaldo ao intento.

Ball (2006) traz luzes sobre tal mecanismo de atuação, quando afirma não fazer parte do intento político as “grandes revoluções” ou mudanças, por isso também o resultado das políticas (o contexto dos efeitos) é extremamente importante de ser reconhecido pelos seus elaboradores. Assim, os impactos iniciais já estavam sendo estudados e os ajustes que precisariam ser feitos também.

Por isso, o âmbito de atuação estava pronto para iniciar a segunda fase, ou nos termos de Brasil (1988c), a “segunda etapa de conquista dos direitos à educação”, com a persistência em se promover a mobilização dos setores políticos e sociais, logo após a elaboração da Constituição Federal.

Causou certo espanto quando se percebeu que, apesar da agência do grupo gestor oficial da educação pré-escolar promover grande visibilidade geral (mídia, sociedade, âmbitos políticos, instituições variadas), ao mesmo tempo, foi implementado o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, ainda antes de se ter aprovado a Constituição Federal. Ou seja, ao mesmo tempo em que se iniciou a Campanha em torno da Constituição em 1986, ocorreu também a implantação do Programa Municipal, em que a ação gestora no âmbito da Coordenação de Educação Pré-Escolar foi, internamente, tão vigorosa quanto a ação empreendida em torno da campanha da constituinte. O Programa, porém, do ponto de vista administrativo, ocorreu de forma aligeirada e impositiva, enquanto do ponto de vista social, de maneira discreta em relação à sua notoriedade social.

Vejamos essas constatações a seguir, tentando compreender esses entremeios nessa trajetória de políticas públicas pensadas para o atendimento oficial de crianças pequenas no Brasil.

Sobre o *Programa Municipal de Educação Pré-Escolar* de 1986, há o registro de pistas importantes no relatório do *Encontro Nacional sobre o Programa Municipal de Educação Pré-escolar* (BRASIL, 1986e), realizado entre 2 a 4 de dezembro do referido ano. Participaram do Encontro técnicos das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) que atuavam nesse programa e também os técnicos da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

Na abertura do evento, entre os componentes da mesa de abertura, estiveram presentes Júlio Correia (Secretário da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus) e Vital Didonet (Coordenador da Coordenação de Educação Pré-Escolar). O objetivo do evento foi “Tratar dos problemas e dificuldades atuais, estudo de temas específicos, intercâmbio de experiências do primeiro ano de implantação e perspectivas para 1987” (BRASIL, 1986e, p. 2).

Nos três dias, de forma geral, foram feitas as seguintes atividades:

Dia 02 de dezembro – no período da manhã foram ministradas orientações gerais, ações em grupo como relatos, troca de experiências sobre o trabalho desenvolvido em 1986, identificação de problemas com as possibilidades de solução e a síntese das atividades de cada grupo. No período da tarde, entre 14 e 18 horas, realizou-se a exposição, seguida do debate, de síntese dos trabalhos de grupo e a prestação de contas (relatório Físico-financeiro) da Fundação Educar.

Dia 03 de dezembro – no período da manhã, foram informadas decisões para 1987, tais como, forma de coordenação do Programa, sistemática de repasse de recursos financeiros, modelo de relatório físico-financeiro, recursos financeiros disponíveis e quadro síntese dos projetos municipais. No período da tarde, foi realizada a apresentação, o debate e a aprovação de: modelo de convênio, formulário para Projeto Municipal, modelo de relatório técnico, Revista Criança (a respeito de seu conteúdo, redação, distribuição, utilização, avaliação). Além disso, os comunicados sobre merenda escolar e convênio com entidades privadas e governamentais.

Dia 04 de dezembro - pelo período da manhã, discutiu-se o acompanhamento e prestação de orientação técnica ao Programa nos Municípios, observando-se a experiência da DEMEC/MG, bem como outras experiências e sugestões para trabalho em 1987. No período da tarde, transcorreram os combinados de como seria a capacitação dos professores, dos supervisores e de técnicos das Delegacias do Ministério da Educação, o que incluiria também participação em evento. Por fim, no que tange à capacitação ao nível de serviço, decorreram diálogos acerca do projeto do Rio de Janeiro e de Minas Gerais.

Para os trabalhos iniciais foram divididos 4 grupos:

- Grupo 1:

Coordenador: Mary Paiva de Souza (COEPRE)

Componentes: DEMEC (Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Paraná, Sergipe), Técnico da Coordenadoria de Órgãos Regionais e Colegiados (COR), Técnico DEMEC MG/RJ.

- Grupo 2:

Coordenador: Roberto de Andrade Freiria (COEPRE)

Componentes: DEMEC (Acre, Alagoas, Espírito Santo, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo) Técnico da COR, Técnicos DEMEC MG/RJ.

- Grupo 3:

Coordenador: Iara Laydner da Rocha (COEPRE)

Elemento de Ligação: Stela Maris Lagos Oliveira (COEPRE)

Componentes: DEMEC (Ceará, Pernambuco, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima) Técnico da COR, Técnico do 1º grau, Técnicos DEMEC RJ/MG.

- Grupo 4:

Coordenador: Ana Rosa Oliveira Beal (COEPRE)

Elemento de Ligação: Teresa Abath Pereira (COEPRE)

Componentes: DEMEC (Amapá, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Piauí, Santa Catarina), Técnico da COR, Técnicos DEMEC/RJ.

De acordo com Ball (2006), o contexto dos efeitos é propício para pensar os ajustes necessários. Nesse ponto, as contradições referem-se ao terreno do real, junto às demandas e necessidades do contexto de aplicação das políticas. Os problemas que surgem estão contidos nos impactos e precisam ser reconhecidos pelos elaboradores de políticas em se pensar soluções criativas dentro das possibilidades que surgem.

Nesse sentido, a síntese dos relatos que cada grupo construiu sobre o trabalho efetuado junto ao Programa Municipal, trouxe observações interessantes para essa pesquisa, em como procederam para implementá-lo e, especialmente, pensar sobre os impactos (entre acertos e desacertos) percebidos pelo grupo. Assim, as sugestões oferecidas por eles auxiliam a refletir sobre os ajustes necessários (em articulação contextual) para a sua concretização adiante.

Ao afirmarmos anteriormente que tal medida ocorreu de maneira “apressada”, tal assertiva foi possível com base em um trecho da síntese do Grupo 1, na qual lê-se que a transferência para o referido programa “[...] em caráter **emergencial** gerou indefinições” (BRASIL, 1986e, p. 2, grifos nossos).

Os grupos trouxeram, como dito, contribuição para analisar os impactos da política por meio das dificuldades em evidência nesse transcurso, e, na sequência, as sugestões expressadas, as quais em sua maneira de acompanhar o Programa, sugeriu-se em resalto a necessidade de capacitação urgente dos recursos humanos. As estratégias para lidar com os efeitos desta política serviram de base para a continuação do processo iniciado no começo de 1986, que mostraram ter sido sucedido de maneira conturbada.

Sobre as dificuldades apresentadas, em geral os grupos apresentaram, substancialmente, aquelas em referência à “[...] implantação e infraestrutura para o desenvolvimento do programa” (BRASIL, 1986e, p. 8).

De modo geral, reclamaram que a decisão aligeirada, a falta de planejamento prévio e o pouco tempo para as negociações geraram problemas quanto à infraestrutura e aos recursos gerais de ordem financeira, administrativa, político, pedagógico e estrutural. Dentre os quais são citados, sobretudo, a falta e/ou atraso dos convênios; demora para o início das aulas (maio/junho); prefeituras não conseguiram implementar dentro do tempo ou não se comprometeram com o programa, tanto pela rapidez exigida quanto por compromissos políticos ou planejamento administrativo anterior; inexatidão política em relação ao Programa Municipal; ausência de proposta curricular, seja por indefinição filosófica ou metodológica do Programa; inexistência de parâmetros qualitativos para que a implementação fosse avaliada; má formação ou inexperiência dos professores e de seus formadores em potencial (supervisores, técnicos das Delegacias do Ministério da Educação) e, em reduzido número, Secretários Municipais e Secretários do Estado, além dos poucos recursos para realizar a sua folha de pagamento, ou até para se comprar materiais mínimos como canetas, lápis, borrachas e papéis, por exemplo.

Assim, os problemas específicos de maior volume relatados pelos grupos, como vimos, decorreram em consequência da falta de planejamento prévio e, assim, os problemas tornaram-se imbricados mutuamente. Por motivos de organização sistemática e compreensão geral, agrupou-se tais adversidades despontadas da seguinte forma: 1) Dificuldades com as prefeituras; 2) Dificuldades relacionadas à capacitação pedagógica em geral (em maior número, professores, supervisores e técnicos das Delegacias do Ministério da Educação; 3) A própria estrutura das Delegacias do Ministério da Educação, nesse sentido adiciona o âmbito da transferência da estrutura pedagógico-administrativa da Fundação Educar (antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, o que inclui a Revista Criança).

Em referência às dificuldades com as prefeituras, algumas delas já foram listadas acima, pelo que se viu, relacionadas em grande parte como resultado da emergência em que o programa foi instalado, bem como a falta de interesse ou, ainda, a inexperiência de algumas prefeituras, pois poucas fugiam à regra de não ofertarem tal serviço. Assim, basicamente, paralelo aos empecilhos na composição política, também havia na administrativa, econômico-estrutural e naquelas de ordem pedagógica.

Sobre a questão política, houve resistência em assumir o programa, principalmente, pois compromissos anteriores estavam atrelados também às interferências político-partidárias e, à época, havia pouca importância dada à educação da criança pequena.

As dificuldades administrativas, em suas diversas gradações, percorreram junto com problemas econômico-estruturais, tais como inexperiência com a gestão pré-escolar, péssimas

condições físicas, atrasos e/ou dificuldades, ou seja, contratempos com a burocracia, o que acarretou em demoras ou inclusive o não recebimento de convênios¹⁹⁵.

Algumas entidades não quiseram ser incorporadas ao município simplesmente por já terem um trabalho sólido desenvolvido. Em outros casos, o programa teve que ser implantado por secretários municipais, os quais acusavam o MEC de abandono do programa, além dos escassos recursos financeiros para uma efetivação mínima em questão de qualidade.

A problemática de ordem pedagógica atravessa outras adversidades, as quais foram reportadas pelos grupos, como a falta de supervisor, a falta de acompanhamento das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) ou Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), a inexperiência pedagógica relativa ao pré-escolar desde os administradores nas prefeituras, os professores, especialmente os supervisores e até os técnicos de grande parte das DEMEC. A questão que mais suscitou reclamações foi a capacitação geral dos administradores, técnicos, supervisores e professores.

Como explicado antes, muitas notações não possuem fronteiras; às vezes uma é consequência da outra ou vice-versa. Por exemplo, a sobrecarga administrativa acabou resultando em “menor apoio” pedagógico e em falta de tempo para as viagens técnicas. Pelo despreparo das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (de ordem administrativa, financeira e do próprio Programa Municipal em si), a capacitação, muitas vezes, acabou sendo indireta, quer dizer, por meio de textos, ou ainda em estilo de “inspeção” de cunho administrativo-burocrático, por exemplo. Assim, as ações de ordem pedagógica acabaram superpostas e fragmentadas, e esta “[...] dificuldade é fruto da ausência de uma política eficaz de educação pré-escolar”. (BRASIL, 1986e, p. 18).

Cabe mencionar a figura do supervisor, pois os grupos evidenciaram esse papel, aquele que deveria ser um elemento de “ligação” com os municípios, o qual, por diversas vezes, apresentava formação “inferior” a dos professores os quais deveria capacitar.

Enfim, dentre as menções problemáticas, as Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) reportaram também os seus problemas, dentre os quais foram percebidos e colocados na reunião, em acréscimo pelos técnicos da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). Muitas delas já mencionadas, como os problemas na infraestrutura e implantação do programa, principalmente entendida em sua arbitrariedade “de cima para baixo”, sem considerar a sua participação nessa decisão. Reclamaram também da falta de recursos

¹⁹⁵ Os grupos notaram que muitos municípios que já tinham os seus projetos não recebiam convênios, outros desistiram, mesmo conveniados.

(financeiros e materiais), estrutura ruim e programa similar a um projeto simples e de sobrecarga nas funções.

Esta última acarretava em funções paralelas, pois as equipes das Delegacias e Ensino do Ministério da Educação (DEMEC), em muitos lugares, eram reduzidas em número de funcionários, faltando inclusive secretárias¹⁹⁶ e veículos para as viagens técnicas.

É preciso mencionar aqui a questão da Fundação EDUCAR. Os seus técnicos, que antes atuaram na área do pré-escolar, foram realocados nas Delegacias do Ministério da Educação, inclusive em termos de estrutura física, administrativa e material. A reclamação geral percebida, no entanto, relacionava-se ao atraso do processo em meio à lentidão das negociações. Somadas às dificuldades de ordem burocrática, muitos monitores da Fundação Educar desistiram de trabalhar. Alguns técnicos dos Estados como Paraíba, São Paulo e Acre eram resistentes ao Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, o que levou a consequências impeditivas, pois já possuíam treinamento na área da educação infantil e seriam fundamentais na implantação do Programa.

Por fim, outro tópico discutido pelos grupos e que merece destaque é a questão da falta do amparo legal, o que dificultava o relacionamento entre as partes envolvidas, especialmente as prefeituras e as secretarias estaduais. Porém, citam exceções como o Estado do Mato Grosso em que “[...] houve acompanhamento direto e total” (BRASIL, 1986e, p.14), pela existência de condições prévias e engajamento de suas delegacias.

Em relação às soluções sugeridas, é proveitoso mostrar que aqui observam-se as ações que visavam dar continuidade ao processo, mediante os resultados da referida implementação do Programa Municipal do Pré-escolar em estágio de “experimentação”. Assim, revelam-se as complexas relações, como pudemos discutir nas suas múltiplas maneiras de reação, o que contempla ora aceitação/desimpedimento, ora resistência/obstrução, ora descaso/arrefecimento.

Por esse motivo, da mesma forma que as problemáticas, essas soluções são intercaladas umas nas outras, portanto, perpassaram as iniciativas para se resolverem os impedimentos apresentados em relação às prefeituras, às Delegacias e Ensino do Ministério da Educação (DEMEC), às questões pedagógicas, enfim, para tentar esse “contorno” rumo à construção de ações mais próximas dessas dificuldades, apresentadas quando deflagrado o Programa Municipal.

¹⁹⁶ Um dos grupos, o grupo 4 organizado no evento, elabora a seguinte questão: “Até que ponto se está lutando para que a integração utópica entre DEMEC e SE ocorra?” (BRASIL, 1986e, p. 18).

Em relação aos problemas mencionados durante a implementação do programa nos municípios, constavam nas sínteses dos grupos que viagens deveriam ser feitas por integrantes das DEMEC, de forma a se dedicarem na conscientização dos prefeitos e acompanharem a implementação do programa municipal.

Há, também, menção à necessidade de investir nos supervisores municipais, que seriam “[...] o elo de ligação entre as prefeituras e as DEMEC” (BRASIL, 1986e, p.07). Assim, deveriam estabelecer requisitos para assinaturas de convênios e selecionar municípios mais compromissados a realizar um serviço de qualidade. Percebia-se, de igual maneira, que as organizações administrativas precisavam de melhor amparo.

A maior parte das sugestões em relação à questão pedagógica visou à capacitação de duas formas: a indireta e a direta. A primeira poderia ser realizada por meio de apostilas, folhetos, instruções ou ainda “[...] através da revista criança e texto de capacitação à distância” (BRASIL, 1986e, p.13). Para a direta, foi sugerido que ocorresse mediante treinamentos, em primeiro momento com os técnicos das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação e depois com o elemento de ligação, a figura do supervisor, que seria aquele a multiplicar a capacitação. A partir de então entra a questão da formação em serviço, entendida nesse processo contínuo e compromisso na formação do “capacitador”.

A sugestão que, conforme discutimos em momento a seguir neste texto, foi acatada. Ocorreu que a formação indireta deveria caber às Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) dos Estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e à Coordenação de Educação Pré-Escolar (em regime de colaboração), especialmente dedicado aos professores.

Fundamentalmente então, a capacitação direta seria direcionada aos supervisores, elemento extremamente comentado entre os problemas e as soluções em relação às questões pedagógicas. Nessas capacitações diretas, algumas sugestões (BRASIL, 1986e: 1) em relação ao que se deveria pautar o curso: conhecer o material da Fundação Educar, entender a relação entre teoria e prática, currículo, avaliação, alfabetização, acompanhamento do programa, conhecer as fases de desenvolvimento da criança o pensamento lógico, socialização, afetividade, comunicação e expressão; 2) Como o professor deveria se planejar: a dinâmica e a organização da aula.

Por fim, decidiram ainda nesta reunião que um Plano de Capacitação de Recursos Humanos seria elaborado em um Encontro de Estudos, ainda no mesmo ano, em dezembro de 1986, na cidade do Rio de Janeiro.

As sugestões para as Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC)¹⁹⁷ resvalam na relação com todos os âmbitos mencionados, ou seja, mediante problemáticas pedagógicas, administrativas, das prefeituras, e as próprias delegacias, que deveriam, então, investir em um trabalho como dito, de conscientização dos prefeitos, mas que precisava ser integrado em viagens que tinham outras finalidades (por exemplo, quando havia treinamento dos supervisores, aproveitava-se o deslocamento da equipe para outras atividades, como a visita às prefeituras).

O treinamento de seus técnicos teria um efeito multiplicador em direção aos supervisores e, em seguida, aos professores. Também deveriam ser estabelecidos os requisitos necessários para assinar convênios, dando prioridade aos municípios compromissados com o trabalho. Os técnicos das delegacias, para o fortalecimento de seu corpo técnico em geral, careciam de maior impulso em alguns estados; nesse sentido, haveria um maior apoio técnico da Coordenação de Educação Pré-Escolar e por isso era preciso analisar tais prioridades.

Requeria-se, em adição, garantir estratégias que agilizassem a liberação de recursos financeiros para que a sistemática de 1986 não se repetisse, pois assim impossibilitaria o deslocamento dos delegados para procederem as capacitações.

Com relação à Fundação Educar, precisava ser definida a situação funcional dos técnicos cedidos às Delegacias do Ministério da Educação.

Dando início ao entendimento sobre as ações planejadas para o ano de 1987, vale a menção a outro tópico já discutido ao longo das argumentações nessa pesquisa, quando se trata dos planos ou documentos que revelam os rumos da ação do órgão oficial especificamente responsável pela educação das crianças pequenas. Em momento anterior, afirmamos aqui que o trabalho de 1987 demonstrava continuidade com o de 1986.

Nessa direção, é importante retomarmos o “Quadro 5” (cf. p. 170), no qual se demonstrou, a partir da leitura do *Plano de Trabalho* (BRASIL, 1987a), as atividades programadas para a Coordenação de Educação Pré-Escolar no primeiro semestre de 1987. É possível notar que, além do prosseguimento das ações, também as sugestões – efetuadas pelos grupos que analisaram o primeiro ano de atuação do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar – foram rapidamente postas em prática.

¹⁹⁷ Não se pode esquecer que havia exceções, ao menos se pode alcançar esse dado pela menção à Delegacia de Ensino do Ministério da Educação do Estado do Mato Grosso. Além disso, a presença direta na capacitação das Delegacias do Estado do Rio de Janeiro e Minas Gerais também denota essas exceções.

Nesse tocante, pode-se especificar as ações em paralelo com as Delegacias do Ministério da Educação e as atividades impulsionadoras de uma melhor informação, capacitação¹⁹⁸ e cooperação técnica. Destacam-se os estudos sobre a pré-escola com consultoria, a distribuição de material com conteúdo pedagógico (BRASIL, 1987a). Tanto para informação quanto para capacitação, observa-se a distribuição do livro “O brincar e a linguagem” de Marília Amorim¹⁹⁹, a elaboração dos informes, a coleta de informações (e sua revisão), etc.

O Plano de Trabalho (BRASIL, 1987a) ajuda-nos também a visualizar que foi acatada a sugestão de assistência formativa integrada entre COEPRE e DEMEC, continuando o contato próximo somente com as Delegacias de Ensino do Ministério da Educação dos Estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Essa cooperação permitiu o direcionamento pedagógico para capacitação em relação ao programa municipal.

Nesse sentido, outra face a ser ponderada é o aproveitamento do conteúdo da Revista Criança, que integra o planejamento de capacitação e as ideias propostas para a prática do professor.

Uma última notação a mencionar em Brasil (1987a) diz respeito às sugestões de melhor gestão administrativa, sendo acolhidas, como por exemplo, o assessoramento quanto ao preenchimento dos convênios e projetos do Programa Municipal e também o acompanhamento da distribuição de recursos financeiros pela Coordenadoria de Recursos Técnicos (CRT)²⁰⁰. Fortalece, portanto, os nossos argumentos sobre a continuidade das propostas em 1987.

Sobre o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar em si, além dessas observações pontuadas acima, a partir do planejamento de ações gerais, dois documentos são destacados para nosso entendimento na continuação das análises desta pesquisa, acentuando-se as formas de articulação promovidas a partir dos resultados observados em 1986 durante a implementação do Programa. São os textos: *Relatório da reunião de trabalho da equipe nacional de educação pré-escolar* (BRASIL, 1987b) e *Situação técnico-operacional do programa municipal de educação pré-escolar* (BRASIL, 1987e).

Os dois documentos convergem suas ações ao mesmo intento: atuar ou contribuir no desenvolvimento do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar. O primeiro documento é interessante, pois relata uma reunião da equipe, cujos objetivos contemplavam:

¹⁹⁸ Nesse sentido, visualizou-se a possibilidade de ampliação do empreendimento, podendo contar com Vital Didonet para acompanhamento (eram previstas duas viagens à São Paulo em abril de 1987), bem como a produção do programa de 0 a 6, elaborado pela Fundação Roberto Marinho (que seria utilizado somente em 1991).

¹⁹⁹ AMORIM, Marília. Ministério da Educação. “O brincar e a linguagem: condições cognitivas e sócio-afetivas para a alfabetização”. Brasília, 1985.

²⁰⁰ Essa Coordenadoria de Recursos Técnicos (CRT) passaria a cuidar da pré-escola naquele momento, em 1987.

- . Discutir os resultados da atividade de Cooperação Técnica realizada junto às equipes do Programa Municipal de Educação Pré-escolar das 24 Delegacias do MEC, situada na área de abrangência do programa
- . Discutir propostas de Diretrizes nacionais para Educação Pré-Escolar
- . Elaborar a programação 87/88 da Equipe Nacional de Educação Pré-Escolar, a partir dos dados levantados na Cooperação Técnica realizada e das diretrizes propostas (BRASIL, 1987b, p. 03).

Consta no texto que participaram da reunião os técnicos da “Equipe Nacional”²⁰¹, os técnicos da Coordenadoria de Órgãos Regionais e Colegiados (COR)²⁰², e, em relação às Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC)²⁰³, somente os técnicos do Estado do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Seguindo os objetivos traçados, os trabalhos foram desenvolvidos em três etapas.

Na primeira parte da reunião, foi discutida a elaboração de um documento que deveria propor “Diretrizes para a Educação Pré-escolar”, em referência ao segundo objetivo acima exposto. Nesse, houve também o espaço conclusivo para se enfatizar a pré-escola como início do processo de escolarização. No entendimento deste trabalho pedagógico e dentro desta função da educação pré-escolar (em início de escolarização):

Enfatizou-se, por um lado, a preocupação de que seja assegurado à criança o acesso ao saber sistematizado nas várias áreas do conhecimento e por outro lado, que esta (*sic*) acesso aconteça de forma lúdica, criativa, estimulante, onde a criança tenha a oportunidade de reconstruir o saber na medida em que manipula objetos e vivencia situações variadas (BRASIL, 1987b, p. 6).

O grupo das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação do Estado do Rio de Janeiro apresentou um roteiro reformulado, que foi previamente debatido em uma reunião anterior, que ocorreu em Belo Horizonte (em dezembro de 1986). Para a elaboração das diretrizes, sugeriram que contivesse, em resumo: Situar a educação pré-escolar historicamente e a sua oferta por região, planejar a expansão do atendimento; justificar a importância desta etapa de atendimento educacional, situando-a na Secretaria de Educação Básica (SEB) e

²⁰¹ Os técnicos dessa equipe, naquele momento passa a ser denominada Coordenadoria de Recursos Técnicos (CRT), que participaram foram: Mary Paiva de Souza, Stela Maris Lagos Oliveira, Maria Rocha Ledo Jones e Roberto de Andrade Freiria. Consta também na área da Coordenação: Maria Aglaê de Medeiros Machado (Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional); Maria Cleusa de Almeida Guerra (Coordenadora da CRT) e Iara Laydner da Rocha (convidada especial).

²⁰² Os representantes da Coordenadoria de Órgãos Regionais e Colegiados (COR): Vera Lúcia Ledo Rocha e Maria Teresa Aragão de Oliveira.

²⁰³ Os técnicos da DEMEC/RJ: Cristina de Mattos Manier, Rosana Miguel de Aragão Soares e Solange Jobim e Souza. Os técnicos da DEMEC/MG: Fátima Regina T. de Salles Dias, Leticia Lima Mont’Alvão e Mabel de Melo Faleiro.

articulando o Ministério da Educação (MEC) com outros órgãos que atendem a Criança (0 a 6); elaborar plano de ação (incluindo as três instâncias) e as metas educacionais.

Na sequência, o texto reforça a necessidade de “[...] aprofundar o ‘porquê’ da educação pré-escolar estar inserida no contexto da educação básica, devendo-se incluir no texto os princípios que norteiam este tipo de educação, bem como os princípios que orientam a pré-escola” (BRASIL, 1987b, p. 7).

Além disso, as metodologias e estratégias utilizadas na educação pré-escolar deveriam ser adaptadas às especificidades da faixa etária em discussão, diferentes daquelas utilizadas no então denominado 1º grau. As discussões seriam organizadas pelos técnicos do Rio de Janeiro, para serem divulgadas e debatidas com outras equipes técnicas, além das Prefeituras Municipais.

Para discutir outro objetivo proposto sobre os resultados da atividade de Cooperação Técnica Junto ao Programa Municipal, utilizaram para discussão, segundo informa-se em Brasil (1987b), o texto *Retrato do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar*. Foi distribuído e analisado, entre os participantes, sendo propostos remodelamentos, ou melhor, inclusões, como a identificação das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação que não realizaram as atividades programadas, e também quadros de tabulação e instrumentos de coleta de dados para melhor compreender ou visualizar a realização do trabalho.

No conjunto das preocupações, é possível perceber seu vínculo com os problemas relatados em 1986 e, nesse sentido, os pontos que permitiram avanços ou, ademais, inovações para repensar as ações na sequência dos eventos. Em meio a todos esses movimentos, então, aquilo que permaneceu e aquilo que foi contornado ou até extirpado.

As permanências notáveis foram as dificuldades de relacionamentos entre os contextos, por exemplo, pela “[...] necessidade de maior articulação entre as DEMEC e as Secretarias Estaduais de Educação” (BRASIL, 1987b, p. 8). Persistiram outras problemáticas como dúvidas e sugestões referentes à questão da supervisão, ao acompanhamento do programa pelo Ministério da Educação, às Delegacias de Ensino do Ministério da Educação e às Prefeituras.

Com relação à parte pedagógica, percebe-se que o gerenciamento da capacitação profissional já estava definido, restando esclarecer ainda duas necessidades: sobre a relação entre educação pré-escolar e alfabetização e enfatizar a discussão pedagógica, ou seja, explicar a função pedagógica de maior relevo.

No terceiro momento da reunião, os participantes apresentaram propostas para o próximo ano (1988), separando-se o trabalho específico da Equipe Nacional e o outro, em

cooperação com as Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC), também de outros estados, para conhecê-las afundo.

Em relação às delegacias, foi decidida uma divisão de trabalho para esse acompanhamento/conhecimento²⁰⁴, sendo que o documento relata a necessidade de que a equipe nacional elaborasse às Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC), um Projeto de Capacitação para o ano de 1988.

Nas conclusões e sugestões, foi decidido que os Técnicos da DEMEC de Brasília participariam da equipe de apoio técnico nos cursos de capacitação, assim como os Estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro já o faziam. Relembaram, também, a necessidade de dar continuidade ao trabalho, acrescentando, especialmente, os aspectos pedagógicos.

O segundo documento que nos ajuda a analisar a trajetória de implementação do programa municipal intitula-se *Situação técnico operacional do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar* (1987e). Retrata como “[...] objetivo propiciar o conhecimento da situação do Programa Municipal de Educação Pré-escolar, no momento em que foi realizada a atividade de cooperação Técnica às Delegacias do Ministério da Educação ” (BRASIL, 1987e, p. 3).

Na apresentação do texto, é afirmado que o levantamento de dados permitiu um Panorama Geral do Programa Municipal e de suas atividades, o que pretendeu, além de auxiliar as Delegacias de Ensino do Ministério da Educação, “[...] subsidiar as decisões referentes a continuidade de sua execução” (BRASIL, 1987e, p. 3).

Já no contato inicial com o documento em questão (BRASIL, 1987e), observa-se uma sequência, a grosso modo, daquilo que já se delineava em documento anterior, o qual propunha diretrizes que apoiassem o Programa Municipal. Cabe recordar que tal programa vinha sendo experimentado e apoiado, pois já existiam atividades de cooperação técnica às Delegacias de Ensino do Ministério da Educação, realizadas em dois encontros entre julho e agosto de 1987.

O documento apresenta-se em sete seções. A primeira delas mostra um “panorama global do programa”, com dados regionais, indicativos quantitativos da capacidade Técnico-

²⁰⁴ A região sul (PR, SC e RS) faria um trabalho integrado, com decisões de forma horizontal, articulando assim as três delegacias estaduais com as Secretarias, Universidades, ou órgãos que atuassem na pré-escola de suas circunscrições. Para as Delegacias de Ensino dos estados de AP, RR e BA, foi proposto “atendimento emergencial”, principalmente, pelo reduzido número de técnicos que foram designados para o programa em questão. A Delegacia de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ficou responsável pelo acompanhamento das seguintes DEMEC: AM, PB, PA, AP, RN, MT, BA, SE, MS, AL. Já a Delegacia de Ensino de Brasília, por PE, RR, ES, CE, AC, SP, RO, DF, RN. Para a Delegacia de Ensino de Minas Gerais, designou-se GO, SC, MA, PI, RS, PR.

operacional das Delegacias de Ensino, perfil desses Técnicos, sua procedência, formação, experiência em pré-escolar e área usual de atuação.

Na segunda seção, há informações sobre “Capacitação de Recursos Humanos” em que se discute a formação do professor, supervisores e técnicos das DEMEC. A seguir a “Utilização do material”, discutindo Publicações Distribuídas”. Na quarta seção, nomeada “Acompanhamento”, enfatiza-se o aspecto técnico-pedagógico e físico-financeiro.

Na sequência do documento, ou seja, na quinta seção, a questão da “Articulação com outros órgãos”, especialmente pelo incentivo que tem sido visto nos documentos oficiais, do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar com as esferas federal e estadual. Na sexta seção, abordam-se as “Principais Dificuldades quanto à operacionalização do Programa”, perfilando-se aquelas de ordem infra estruturais, administrativas, pedagógicas e também aquelas geradas pela falta de recursos financeiros.

Ao final do texto, na sétima seção, expõe-se a questão dos recursos financeiros, a complementação sobre a lista de material, a aquisição e/ou impressão de livros e textos, a cooperação técnica às Delegacias de Ensino do Ministério da Educação em 1987, as estratégias e as sugestões de temas para Capacitação dos Técnicos dessas delegacias.

Ao analisarmos apenas os temas das seções, já se torna claro o movimento entre os contextos e as estratégias (e ajustes) frente os resultados do programa, até então posto a ser atuado “primitivamente”, sobretudo para que a municipalização acontecesse passo a passo. Assim, em acordo com as palavras de Ball (2006), é usual que os elaboradores de políticas saibam ajustar as demandas entre os âmbitos. Para esta pesquisa, não cabem analisar os pormenores deste documento, porém, alguns aspectos a destacar se fazem necessários.

Esse período pareceu estagnado em matéria de documentação no Ministério da Educação, talvez pela variedade de mudanças internas em relação às nomenclaturas, ou até mesmo pelos diversos nomes que surgiram para a figura de comando. Aliás, nos desdobramentos da pesquisa, esteve evidente a questão atrelada à Constituição Federal, em que Didonet precisou se dedicar como representante oficial eleito para o posto de coordenação da Campanha Nacional Criança e Constituinte e que alcançaria, em 1988, o desejo dos brasileiros por mais justiça social em meio ao direito das crianças. Para além desses fatos, foi possível observar, após o contato com o material arquivado na Coordenação de Educação Infantil, atividades internas em vigor, contínuas em intenção no terreno complexo, ou seja, perenes mesmo em meio às referidas mudanças.

Em suma, além do ruído permitido em torno dos direitos da criança (campanha constituinte) e que convergiu interesses e demandas, é evidente neste exercício analítico a

adequação discursiva dos Planos ou Programas Nacionais no movimento com as críticas acadêmicas, revelando assim os engenhos e a criatividade na promoção articulatória entre os âmbitos.

Mas, o Programa Municipal é diferente. Este expõe as articulações a partir de um terreno do “possível”, com todos os seus tropeços, ajustes e melhorias que se fizeram necessárias.

Neste sentido, a problemática da capacitação permite-nos destrinchar as tentativas de reflexão sobre a prática, como visto anteriormente, de como o treinamento do professor deveria ser: de forma indireta (por material informativo e didático, aqui incluído, dentre outros a Revista Criança); de forma direta (prévia e em serviço e pelo sistema multiplicador).

Favorece-nos também observar a circulação de ideias pedagógicas a partir dos órgãos oficiais, como pudemos constatar nos relatórios de ações e diretrizes destinadas aos técnicos, especialmente naquele momento do Programa Municipal, e não somente àquelas contidas nas publicações destinadas “ao público” em geral²⁰⁵.

A Revista Criança, assim, foi uma das indicações de leitura para o plano de capacitação previsto no Programa Municipal de Educação Pré-Escolar. Notou-se em seus artigos que não houve menção alguma às discussões travadas por pesquisadores em evidência nacional e que mais publicaram, conforme estudo de Prado (2016)²⁰⁶, em periódicos reconhecidos entre meados de 1970 e meados de 1990. Não se notou também sequer referência ao trabalho desses pesquisadores, com exceção de duas autoras que faziam parte da Delegacia de Ensino do Ministério da Educação no Rio de Janeiro, Sônia Kramer e Solange Jobim e Souza.

A Revista Criança foi publicada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) desde o seu primeiro número, em 1982. Sobre o conteúdo suas, o que se pode observar, em linhas gerais, são instruções mais “simples” e indicações de leituras mais próximas à tentativa de sucesso na execução do programa. Por exemplo, assim como os Planos de Ação em Geral, quanto os ligados ao Programa Municipal, aludem a se fazer conhecer e divulgar as “experiências inovadoras” por instituições públicas (ou que recebessem algum tipo de apoio, como convênios ou incentivos financeiros), cabendo também as comunitárias. Ou seja, com o

²⁰⁵ Pode-se citar os dois volumes publicados inicialmente em 1977: “Atendimento ao Pré-escolar”, preparados para serem ministrados aos professores pelos multiplicadores de capacitação, bem como o “Programa Nacional de Educação Pré-escolar” (1981), o qual tentou se ajustar às críticas, mas não foi bem aceito em suas estratégias. Há outros, que fogem ao escopo desta pesquisa.

²⁰⁶ Os pesquisadores, conforme análise nos periódicos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade (entre as décadas de 1970 e meados de 1990), em referência são dez: Ana Maria Poppovic, Fúlvia Rosemberg, Maria Machado Malta Campos, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Sônia Kramer, Solange Jobim e Souza, Alceu Ravello Ferraro (citado Ferrari no período), Tisuko Morchida Kishimoto, Moisés Kuhlmann Júnior e Livia Maria Fraga Vieira.

mínimo de alarde possível, ainda se perpetuava a ideia de que lugares aproveitáveis poderiam ser úteis.

Pudemos fundamentar, aqui, que o governo federal beneficiou-se de seus alicerces durante a fase de expansão do atendimento agregado com o intuito de “demonstrar” os avanços da forma mais econômica possível. Com estrutura implementada em vários lugares do Brasil, o custo maior já seria evitado e também possibilitaria a ampliação numérica do atendimento. Junto com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se desloca da Educação de Jovens e Adultos para a Educação Pré-escolar em 1981, surge no ano seguinte a Revista Criança, com o objetivo de oferecer aos monitores que atuavam na educação pré-escolar, direcionamentos e orientações.

Vanilda Paiva elucida-nos, em texto reeditado em 2015²⁰⁷, o contexto turbulento do encerramento do MOBRAL e sua passagem para a Fundação Educar. Ela mesma fora a responsável (na qualidade de diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, entre 1985-1986) por seu desfecho, seguindo a direção do partido em comando central, o PMDB. As articulações foram inúmeras, desde a característica inerente à criação do órgão, MOBRAL, ser extremamente centralizador e independente, o que conflitava, assim, com a “nova” ordem estabelecida e também com a tendência descentralizadora.

Segundo Paiva (2015, p. 405) “[...] mistura de quadros, ou seja, pela composição de cada Ministério com quadros provenientes de diversos partidos, ideologias e tradições”. Além dessa afirmativa, alega que tal “[...] mistura nos obrigava a conviver com muita gente que havíamos combatido durante anos e a fazer concessões” (PAIVA, 2015, p. 405).

As citações são reveladoras também para o cerne desta pesquisa, pois coloca em descoberto esse terreno de disputas por interesses e necessidades no contexto, nomeado por Ball de contexto de influência. É possível percebê-lo como mencionou a autora acima citada, com os quais era necessário articular, ceder e permanecer seguindo com as possibilidades. Importa expor o trecho em que Paiva apresenta o seu depoimento sobre a passagem do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para a Fundação Educar, no qual verificam-se todos os conflitos juntos e o desenrolar daquela disputa no término do MOBRAL.

Solicitei [...] audiência ao ministro para discutir o assunto e sugerir que, dada a situação interna do Mobral, bem como o desvirtuamento de seus objetivos, que o Ministério adotasse a **meta do PMDB** que pleiteava a sua extinção. O ministro concordou e acionou imediatamente os mecanismos para extingui-lo.

²⁰⁷ Sétima edição do livro intitulado, História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.

De início, vi-me numa situação privilegiada e eu mesma dei o nome de EDUCAR ao programa que deveria sucedê-lo. Meus poderes, porém, duraram pouco. Ou seja, no dia seguinte já estava decidida a criação de uma comissão com participantes dos diferentes setores do Ministério, incluindo o Mobral. Essa comissão também estabeleceu **as bases descentralizadas do Programa Educar** (PAIVA, 2015, p. 406, grifos nossos).

Quando o MOBREAL foi finalmente extinto, em 1985, a sua estrutura passou então às mãos da Fundação Educar, que, conforme argumentamos, estava rearticulada em padrões descentralizados. Por isso, apesar das lutas, disputas e resistências, a instituição foi absorvida pela nova meta destinada à educação pré-escolar, em 1986, auxiliando no atendimento desta etapa nos municípios, uma vez que sua estrutura permitiria capilaridade, novamente, fundamental aos planos do governo em referência à pequena infância.

Naquele momento inicial, de acordo com o percurso aqui descrito, a instituição satisfaz o intento devido à sua fluidez, presença prévia, ou seja, espalhava-se por municípios, fazendo-se presente mesmo no interior do país. De acordo com Paiva (2015), até mesmo em cidades nas quais não havia sequer agência dos correios.

A partir dessas noções, podemos tecer alguns comentários em relação à Revista Criança criada e produzida em 1982 pelo quadro técnico do MOBREAL (transferido para a área da primeira infância em 1981). Tivemos um breve contato com as edições publicadas entre 1982 e 1985 (período ainda sob a coordenação do MOBREAL, portanto com bases centralizadoras) e, por isso, nem todos os artigos desse primeiro recorte analítico da revista foram lidos, pois não estavam incluídos nas publicações de 1986 – ano inicial de operacionalidade do Programa Municipal.

Nesse sentido, apenas alguns artigos desta seleção foram selecionados para leitura integral, especialmente aqueles assinados por alguns colaboradores expoentes na área, dentre eles, Solange Jobim e Souza e Sônia Kramer. Justifica-se tal relevância pois técnicos do MOBREAL passaram a atuar na Fundação Educar, e, logo em seguida, junto com as ações empreendidas no Programa Municipal, foram transferidos para as Delegacias de Educação do Ministério da Educação de seus respectivos Estados. Em momento oportuno neste texto, tratamos com mais profundidade esse tópico.

Em relação as demais características gerais, consta já na capa da publicação, a afirmativa de se tratar de “Informativo ao Monitor”.

Em seu primeiro volume, há a Declaração dos Direitos das Crianças; bem adequado, portanto, ao conceito que circulava no período – o da criança “sujeito” de direitos.

A coletânea de volumes demonstra a sintonia das publicações com a então "nova" postura do Ministério da Educação, mais alinhado aos trâmites participativos. Como os treinamentos não eram diretamente ministrados pelos técnicos que preparavam os números, a Revista Criança, estrategicamente, chegava aos monitores propondo, em linguagem simples e acessível, uma forma de conduzir a prática. Assim, consta na introdução de cada volume uma história em quadrinhos de fácil compreensão, designada para discussões da relação com as crianças. Prosseguia-se com artigos mais acessíveis à compreensão, matérias que abordavam trabalhos com sucata, indicações para a sua confecção e respectivo aproveitamento de materiais da comunidade.

Uma outra tentativa de elaborar "teoria prática para a prática"²⁰⁸, e acessar a "caixa preta" da sala de aula, foi o quadro "Respondendo à Consulta", em que os técnicos ou especialistas do MOBREAL, atendiam às questões enviadas pelos monitores por correspondência. Esses eram atuantes, principalmente, nas instituições²⁰⁹ então nomeadas Grupos de Atendimento à Educação Pré-Escolar (GAPE) e Núcleos de Educação Pré-Escolar (NEPE).

Nas cartas, havia relatos de experiências, sendo selecionadas as "inovadoras" e, assim, compartilhadas nacionalmente via periódico.

No caso dos números inaugurais, existia em um primeiro momento, a tentativa de demonstrar, nos artigos, o alinhamento com os direitos das crianças, o caráter participativo delas e de suas famílias e de uma "nova" ideia que estava sendo construída no entorno de suas necessidades.

Necessário se faz pensar essa relação, pois como formulamos nesta pesquisa, havia a intenção de implementar o Programa Municipal a partir de noções prévias sobre a problemática que se necessitava resolver, concluindo-se, assim, o intento.

Pouco depois do fechamento do MOBREAL, já em março de 1986, com a sua respectiva transferência a um molde mais descentralizado – ou seja, à Fundação Educar –, foram redigidas

²⁰⁸ A ação de buscar uma teorização adequada para a prática já estabelecida. Essa foi uma questão analisada em Zingarelli (2016), considerando o entendimento de Depaepe (2000).

²⁰⁹ De acordo com Carvalho (não datado), conforme informações de Leite-Filho, 2006 (em comunicação pessoal eletrônica com Carvalho), os monitores eram selecionados pelas Coordenações Municipais com forte ingerência dos Prefeitos. Para atuar nos Núcleos de Educação Pré-Escolar (NEPEs), exigia-se o "ensino de 2º grau", com prioridade àqueles que possuíam magistério. Já para os Grupos de Atendimento à Educação Pré-Escolar (GAPEs), o monitor deveria ter, no mínimo, "primeiro grau", ser da comunidade e ter mais de 18 anos. Na sequência, o treinamento das monitoras dos NEPEs era de 96 horas, enquanto as do GAPE, 40 horas. A programação feita pelo Mobral, elaborada por uma equipe técnica constituída por 30 profissionais, era feita no Rio de Janeiro para as supervisoras dos Estados; em seguida, repassadas às supervisoras das áreas. Após essas etapas, o treinamento era feito nos municípios, ministrado pelas supervisoras do Estado e pelas supervisoras de Área.

diretrizes para que sua estrutura prévia fosse transferida, em sua totalidade, incluindo a generosa quantidade de instituições usadas pelo MOBRAL nas diversas regiões do país no atendimento ao pré-escolar (inclusive os recursos humanos), para as mãos da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE).

O documento de registro dessas diretrizes foi intitulado *Transferência do Programa de Educação Pré-escolar da Fundação Educar à SEPS/COEPRE* (BRASIL, 1986l). Assim, quando se passa a mencionar a sigla Educar, a partir daquele momento, deveria ser subentendida a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).

A justificativa do documento deita-se em dizer que as ações da Fundação Educar teriam ficado restritas

[...] à alfabetização e reposição da educação básica (equivalência às quatro primeiras séries do primeiro grau) para jovens com 15 e mais anos e adultos, que não tiveram acesso ou foram eliminados do sistema de ensino na idade apropriada. Tendo em vista essa delimitação de ações, a SEPS/COEPRE assume a coordenação do Programa de Educação Pré-Escolar, que era desenvolvido pelo ex-MOBRAL nos municípios (BRASIL, 1986l, p. 2).

Algumas ações que usualmente foram feitas pelo MOBRAL são mencionadas no documento e foram apropriadas pelo Programa Municipal em 1986, já para garantir o início das atividades e, notadamente, englobar a experiência dos monitores e sua estrutura de capacitação, dentre os quais são mencionadas a capacitação direta “[...] onde os fundamentos teóricos e metodológicos e sua operacionalização na prática pedagógica fossem vivenciados, discutidos na metodologia mesma da capacitação” (BRASIL, 1986l, p. 3).

Expressa, em acréscimo, a capacitação do corpo técnico “[...] das coordenações e dos supervisores para o desempenho das suas funções junto às Comissões Municipais do MOBRAL – COMUM e aos monitores” (BRASIL, 1986l, p. 3). Possuíam, também, o material didático para outro tipo de capacitação, então essa experiência foi designada na “[...] elaboração de áudio-visuais, livros, folhetos e de um periódico (CRIANÇA) para a capacitação indireta” (BRASIL, 1986l, p. 3).

Três diretrizes são designadas como norteadoras da referida transferência de atividade entre os órgãos públicos: manutenção da qualidade, do nível quantitativo de atendimento e aproveitamento de pessoal envolvido no programa (BRASIL, 1986l).

São colocadas, a partir desse período, as competências e as atribuições de cada instituição. À Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS) e Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) coube “[...] coordenar diretamente o programa de Educação Pré-Escolar

que até 1985 foi desenvolvido pelo MOBRAL, integrando-o mais intimamente ao Programa Nacional de Educação Pré-escolar, já sob sua coordenação” (BRASIL, 1986l, p. 4).

Dentre essa coordenação, lê-se no documento que o Programa Municipal incorporou todas as diretrizes, como estabelecer normas de convênio, ser intermediário entre as ações das Delegacias do MEC, fornecendo apoio técnico e acompanhamento financeiro, ou seja, a questão já mencionada de “[...] prestar cooperação técnica, direta e indireta aos municípios, no desenvolvimento do programa” (BRASIL, 1986l, p. 4). Além do mais, acompanhar e “[...] avaliar o processo de transferência e absorção do Programa por parte dos municípios” (BRASIL, 1986l, p. 4).

Por fim, atribui-se ao MEC a avaliação de 1986 para pensar a continuidade em 1987, aperfeiçoando “[...] o atual sistema de capacitação, direta e indireta, de recursos humanos” (BRASIL, 1986l, p. 4). Ou seja, toda a estrutura do antigo MOBRAL, referente ao pré-escolar, coube à coordenação geral da SEPS/COEPRE.

Quanto à Fundação Educar e atribuições concernentes, ainda, sobre o pré-escolar, era previsto que este órgão contribuísse para a capacitação de professores e de supervisores em 1986, repassando os recursos financeiros previstos de antemão naquele ano para o Programa de Pré-Escolar, além de manter, “[...] na COEPRE e nas DEMEC, a equipe técnica do pré-escolar cedida à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus como reforço das atividades de acompanhamento e orientação técnica ao Programa” (BRASIL, 1986l, p. 5).

Em geral então, à Fundação Educar, tanto a sua designação como a sua atividade no Programa Municipal de Educação Pré-escolar, foi restringida ao repasse de verba já prevista para 1986, à experiência técnica na área e quadro de funcionários que deveriam atuar em conjunto com os órgãos oficiais em cooperação técnica aos municípios e também à manutenção da capacitação indireta (publicações).

Já às Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC), o documento explicita que caberia uma espécie de papel mediador nesse processo, sob coordenação geral e integrada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS) e Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). Era necessário conseguir, paulatinamente, a passagem do atendimento pré-escolar para os municípios, como se vê, como primeira atribuição das Delegacias no documento “[...] coordenar a transferência nos Estados e Territórios do Programa de Educação Pré-Escolar da Fundação Educar/SEPS, para as prefeituras” (BRASIL, 1986l, p. 4). Além disso, o contato com as prefeituras seria no sentido de aprovar projetos municipais e encaminhar à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus uma síntese deles, informando também o andamento das ações nesses empreendimentos.

Naquele documento de transferência então, estavam presentes as diretrizes com as quais o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar foi executado, e conforme vimos também no outro documento do Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1986e) – que demonstrou, pelos destaques aos problemas vivenciados na execução do Programa –, que essa foi uma decisão impositiva, aligeirada e que apresentou diversos embates entre os contextos envolvidos durante 1986 e outros mais a ajustar em 1987, conforme observou-se em Brasil (1987b; 1987e).

Desde o princípio da implementação do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, então, a estrutura do antigo MOBREAL (área do pré-escolar), incluindo os recursos humanos, financeiros e materiais foram incorporados pela Coordenação de Educação Pré-Escolar, embora a sua intenção inicial fosse somente a coordenação e a avaliação. O trabalho com a formação, naquele momento, seria proporcionado pelos técnicos da Fundação Educar.

Como vimos no rol de documentos, os atritos entre prefeituras, técnicos da Fundação Educar, Secretarias de Educação dos Estados e Delegacias de Ensino do Ministério da Educação foram latentes, pelos vários pontos abordados, desde a falta de experiência, conflitos por lugares ou compromissos pré-estabelecidos, desconhecimento ou desprezo pela educação da criança pequena, reclamações pela celeridade e pela imposição para o início do programa, sem consultar antes as prefeituras ou aqueles diretamente envolvidos com a atuação na área, dentre aspectos negativos. Nisto também os técnicos da Fundação em referência, ainda em 1986, passaram a trabalhar diretamente nas Delegacias de Ensino do MEC. Quem nos ajuda a assegurar a informação é Solange Jobim e Souza, conforme citação no currículo da autora, a saber,

De 1981 até 1986 fui funcionária da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, posteriormente denominada Fundação Educar, órgão subordinado à Secretaria Geral do Ministério da Educação. De 1986 até 1990 fui Assistentente (*sic*) Técnico Pedagógico na Delegacia do Ministério da Educação no Rio de Janeiro, trabalhando junto ao Programa Municipal de Educação Pré-Escolar com as seguintes funções: assessoramento na elaboração de projetos educacionais; elaboração de documentos definindo políticas e diretrizes educacionais em âmbito nacional; assessoramento na elaboração de material pedagógico de educação pré-escolar; elaboração de artigos para periódicos de circulação em órgãos públicos (Secretarias de Educação e Ministérios); organização e execução de cursos de formação de

recursos humanos para a pré-escola; acompanhamento e avaliação do programa de educação pré-escolar em âmbito nacional (SOUZA, 2016²¹⁰).

Sua atuação junto à implementação do programa foi extremamente participativa, pois esteve presente nas reuniões técnicas com a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), sendo uma das delegadas a contribuir na produção dos cursos de capacitação, que foram designados somente às delegacias do Rio de Janeiro e Minas Gerais e, posteriormente, conforme já pudemos afirmar, à delegacia de Brasília. Figura-se aqui a possibilidade de que Solange Jobim e Souza já estivesse presente no Encontro Nacional do Programa Municipal de Educação Pré-escolar, em que se discutiu os grupos da COEPRE, em colaboração às referidas Delegacias do RJ e de MG, os problemas e sugestões.

Como não constam os nomes das delegadas no Relatório do Encontro Nacional do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1986e), a pista inicial a esse respeito tange aos técnicos da COEPRE envolvidos, que são: Mary Paiva de Souza, Roberto de Andrade Freiria, Iara Laydner da Rocha, Stela Maris Lagos Oliveira, Ana Rosa Beal e Teresa Abath Pereira. Esse foi o grupo, ou seja, a “equipe nacional” (conforme nomeada nos documentos do período) que trabalhou ativamente, coordenando as ações junto às Delegacias de Ensino do Ministério da Educação.

Especificamente as Delegacias de Ensino do Ministério da Educação do estado do Rio de Janeiro e de Minas Gerais são mencionadas na reunião de 1987, para avaliar o segundo ano do programa, naquele momento então com a cooperação mais articulada entre as duas instâncias, no que se referia à problemática que surgira sobre a capacitação docente e dos seus supervisores ou gestores diretos.

Derivado do encontro já exposto à análise, o *Relatório da Reunião de Trabalho da Equipe Nacional de Educação Pré-escolar*, ocorrido em 8 a 11 de setembro de 1987 (BRASIL, 1987b), consta que a equipe nacional da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) então integraria a Coordenadoria de Recursos Técnicos (CRT), e só não foram mencionados os nomes de Ana Rosa Beal e Teresa Abath Pereira – que estiveram presentes no primeiro Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1986e).

²¹⁰ Informado no currículo *online* de Souza (Plataforma Lattes/CNPq), campo “Atuação Profissional”, seção “Vínculo institucional” sob título “Ministério da Educação, MEC, Brasil”, período “1981-1996”, tipo de vínculo Servidor público ou celetista, Enquadramento Funcional: técnico em assuntos educacionais, Carga Horária, 40. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4784883P8>>. Acesso em: 30/11/2016.

Trazemos, aqui, os nomes dos técnicos das DEMEC do RJ e de MG elencados no documento em questão (BRASIL, 1987b):

a) DEMEC/RJ: Cristina Mattos Manier, Rosana Miguel de Aragão Soares, Solange Jobim e Souza.

b) DEMEC/MG: Fátima Regina T. de Salles Dias, Letícia Lima Mont'Alvão e Mabel Faleiros. Como representantes da Coordenadoria de Órgãos Regionais e Colegiados (COR), Vera Lúcia Ledo Rocha e Maria Teresa Aragão de Oliveira.

Interessante notar que todas essas pessoas aparecem como autores dos artigos ou seções presentes na Revista Criança, declaradamente instrumento de formação indireta.

Dessa forma, era composto o quadro “funcional” que se empenhou em coordenar as propostas e os conteúdos a circular na formação pedagógica oficial, estando presentes nos artigos da Revista Criança com extrema frequência e atividade.

Estava esse corpo técnico já participando das edições havia algum tempo. Rosana Miguel de Aragão, por exemplo, participou desde a edição de número 9, de 1984, especialmente quando escreveu sobre temas ligados à saúde. Solange Jobim e Souza tem artigos publicados desde 1983, sendo uma das autoras que teve trânsito fluido entre os âmbitos de pesquisa acadêmica e de formativo oficial no que tange à educação das crianças menores de 6 anos.

Além de Solange Jobim e Souza, outra acadêmica conhecida por suas pesquisas na educação de crianças pequenas, autora de inúmeros artigos na Revista Criança, é Sônia Kramer. A autora informa em seu currículo²¹¹ que foi técnica em assuntos educacionais do Ministério da Educação entre os anos de 1981 e 1986 e, também, da divisão de atividades de pesquisa do MOBREAL entre 1983 e 1985. Talvez por isso seu nome não circula nas referidas reuniões em torno do programa de municipalização. No entanto, participou da elaboração dos materiais didáticos utilizados pelo mesmo programa (que pertenciam ao MOBREAL e passaram à Fundação Educar com a gestão da Coordenação de Educação Pré-Escolar). No que se refere à Revista Criança, a autora possui publicações em seu nome desde a edição de nº 4, 1983, e a última (dentre a periodização analisada) na edição de nº 20, 1989. Os técnicos da COEPRE também publicaram, mas sem a mesma frequência das Delegadas do MEC.

A questão que envolve a apropriação de parte da Fundação Educar perpassa, então, o contexto de estratégia que se valeu de criatividade em relação às demandas do terreno de influência maior. Além de alcançar no discurso uma posição mais descentralizada, pois

²¹¹ Currículo *online* na Plataforma Lattes/CNPq.

Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/6812712541815164>>. Acesso em 30/11/2016.

combinou a ideia de “saneamento” das estruturas administrativas conforme o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, iniciou, ao mesmo tempo, o processo de distribuição de responsabilidades, resguardando-se do papel coordenador, ou daquele que decidia pela “palavra”. Não podemos nos esquecer de sua intensa atividade nesse mesmo período junto aos trâmites da Constituição Federal e a inclusão da pauta da criança em seu texto final. Conforme vimos, inclusive, o cuidado tomado para que a cláusula da divisão de responsabilidades (entre as instâncias oficiais) fosse assegurada.

Por esse contexto esboçado, é possível pensar um pouco a questão das ideias pedagógicas em circulação à época, propostas para o empreendimento de municipalização e contemporâneas às intensas mudanças em relação ao órgão oficial gestor da educação pré-escolar. Já foi comentado acima sobre o conteúdo divulgado na Revista Criança entre 1983 e 1985. A partir de 1986, como vimos, a sua publicação passou a ser incluída sob a coordenação do Ministério da Educação.

Observou-se que a referida revista esteve sem edições durante um período de 11 meses; com pausa iniciada em outubro de 1985, na edição de número 14. Após o fechamento do MOBREAL, a publicação retorna com o número 15, do mês de agosto de 1986, no momento pelas mãos da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). Apenas nas edições de número 23 e 24 (1992 e 1993, respectivamente) esteve associada a outro órgão, a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP).

Portanto, o periódico não se distanciou da tutela do setor público de gestão referente ao pré-escolar²¹² até firmar-se como Coordenação de Educação Infantil (COEDI), sob a coordenação de Ângela Maria Rabelo F. Barreto, a qual aparece nos dados informativos da edição de número 25, em 1993.

Assim, quando a COEPRE libera a sua “primeira” edição, quase um ano depois, em 1986, notou-se no trecho “Recado ao Professor”, a explicação dada à referida pausa: alegavam-se problemas recentes que “[...] dificultaram a edição deste número 15. Felizmente, depois de quase um ano sem nenhum número de nossa revista Criança na praça, estamos de volta! ” (CRIANÇA, 1986a, p. 1). Uma mudança notada foi o fato de que antes essa sessão se chamava “Recado ao Monitor” que, a partir de então, passara à designação “professor”.

²¹² Com as devidas trocas de nomes e pessoas em cargo de coordenação, conforme vimos, após Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) tem-se, na sequência, Coordenadoria de Recursos Técnicos (CRT), Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Pré-Escolar (CPE), Subsecretaria de Educação Pré-Escolar (SEPRE) e Coordenação de Educação Infantil (COEDI).

Ao folhearmos as primeiras páginas, é perceptível a manutenção do formato das publicações. Ou seja, em relação às seções e artigos, não houve mudanças substantivas, como se lê na primeira página de que,

[...] a revista Criança tem quatro seções permanentes: “Sua carta, nossa resposta”, “Pré-escolar em ação”, “Brinquedos e brincadeiras” e “Mãos à obra”. Além disso, apresenta sempre três artigos sobre assuntos bastante variados e que pensamos ser importantes para quem trabalha com a educação infantil (CRIANÇA, 1986a, p. 1, grifos do original).

Outrossim, coloca a proposta da revista como “[...] o debate e a análise de alguns temas relativos ao trabalho na pré-escola, bem como dar sugestões de atividades, jogos ou materiais que podem ser feitos com as crianças” (CRIANÇA, 1986a, p. 1). Uma diferença de vulto se remete à tiragem: de cerca de 30.000 unidades iniciais, passa-se ao dobro, já nesse número, para 60.000 cópias.

Em pesquisa recente, Joice Zingarelli²¹³ (2016) apresentou como objeto de estudo as publicações da *Revista Criança* delimitando o recorte temporal entre os anos de 1986 e de 2002 e, por meio do mapeamento da publicação, apresentou e analisou uma seleção de 121 textos e imagens (capas) que constavam sugestões de atividades. De sua análise, foi possível compreender a proposta para o trabalho do professor e as concepções que se procurava para fundamentar o seu trabalho.

Zingarelli concluiu que a imagem de criança foi construída naquela publicação por meio da tentativa de libertação de estereótipos, buscando diferenciá-la em relação ao passado e, no início da década de 2000, afastar-se dos moldes do ensino fundamental, centrando-se o professor na arte de mediar e não ensinar.

Cabe ressaltar novamente, conforme documentos publicados (e vários artigos na área), que a desformalização é anterior ao ano 2000 (conforme vimos no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, de 1980). Contudo, no cenário histórico do século XXI, afastar-se dos moldes formais tornou-se uma atitude perseguida, surgindo como discurso “inovador” a arte denominada “mediadora” e “intencional” do professor. Nesse contexto, houve no discurso certo banimento de quaisquer palavras ou concepções que pudessem lembrar aquelas próximas ao ensino fundamental, ou mesmo termos e ideias provenientes da psicologia (psicologização

²¹³ Tese de doutorado intitulada “A infância e a função da educação pré-escolar nas publicações da revista criança: do professor da educação infantil no período de 1986 a 2002”. UNESP/Araraquara-SP, 2016.

da infância), ou termos como escola, ensino, aluno e até mesmo, por um momento, chamar o docente de professor.²¹⁴

Retomando os destaques sobre a *Revista Criança*, Zingarelli esclarece, a partir do entendimento de Depaepe no ano de 2000, afirmando que esse periódico, como *Imprensa Pedagógica*, “[...] não nos apresenta apenas imagens idealizadas, por vezes seus editores e autores traduzem em suas páginas interpretações, metamorfoses sofridas por ideias, teorias em seu processo de apropriação e transcrição, para que sejam ‘utilizáveis’ na prática escolar cotidiana” (ZINGARELLI, 2016, p. 23, grifos da autora).

Forma-se, então, um “[...] discurso sobre a prática para a prática que precisa ser adaptado para inserir-se nas salas de aula. Discurso esse que não é inocente, mas intencionalmente construído para atender demandas de grupos, indivíduos, políticas públicas, etc.” (ZINGARELLI, 2016, p. 23).

Não se trata aqui, conforme esclarece Valdemarin (2010, p. 12), em recontar a história das ideias pedagógicas,

[...] vinculando-as a tendências filosóficas ou sociais e apontando linhas de continuidade e inovação. Toda concepção pedagógica, ao explicitar finalidades e objetivos para a educação em determinados contextos, pretende também orientar práticas e, para isso depende de uma série de mediações e da criação de estratégias e dispositivos que passam a integrar, junto com os aspectos teóricos, um sistema pedagógico.

Auxilia, nesse sentido, a pensar a questão percebida por Zingarelli, em meio à contradição presente no material analisado pela autora. Tentou-se modificar a visão do professor e a sua ação, mas não deixaram de transparecer a ideia de que esse profissional fosse inapto a se libertar das “receitas” prontas, ou em outras palavras, dos modelos de ação para as suas atividades, uma vez que há repetição nos textos, em similaridade à gramática da escola conhecida por eles.

Essa é a questão do conservantismo dinâmico, o qual mistura continuidade e mudança nas práticas do professor, ou nas palavras de Depaepe (2005), a difícil escapada à Deontologia Docente, muito mais resistente no âmbito das mudanças.

Para finalizar esta discussão, especialmente centrada na circulação das ideias pedagógicas propostas nos cursos de capacitação, observou-se que a *Revista Criança* de nº 20,

²¹⁴ Essa questão foi discutida em pesquisa anterior desta pesquisadora, na dissertação de mestrado defendida na PUC– Campinas-SP, “Representações Sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil” (PRADO, 2011).

publicada em janeiro de 1989, oferece ao professor, como dito na seção “Recado ao Professor”, desta vez, uma forma diferente das edições anteriores. Explicam que o fato se deve à resolução conjunta da equipe do pré-escolar em:

[...] apresentar de forma conjunta uma série de textos que fazem parte do Projeto de ‘Capacitação à Distância’, realizado no Estado do Rio de Janeiro, durante o ano de 1987, para os professores do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar” (CRIANÇA, 1989, p. I).

Explicam, ainda na seção “Recado ao Professor”, o surgimento do projeto de capacitação como necessidade de se manter um “[...] contato mais frequente com os referidos professores, respondendo as dúvidas e questionamentos relativos ao trabalho pedagógico no dia-a-dia da pré-escola” (CRIANÇA, 1989, p. I).

Os textos, de acordo com Revista Criança (1989, p. I), “[...] foram idealizados com a intenção de atender os seguintes objetivos: ”

- incentivar uma reflexão sistemática sobre as dificuldades encontradas na prática educativa, possibilitando, ao mesmo tempo, que o professor interprete seu contexto social com ajuda de referenciais teóricos básicos;
- servir como instrumento de capacitação em serviço, visando a criar a oportunidade de debate entre professores e supervisores da pré-escola sobre temas considerados não só polêmicos, como de fundamental importância no desenvolvimento do trabalho (CRIANÇA, 1989, p. I).

Assim, discorre-se que são 19 textos para essa capacitação em serviço, “[...] todos escritos em linguagem simples e objetiva” (CRIANÇA, 1989, p. i).

Os assuntos abordados podem ser agrupados, em resumo, nos eixos: planejamento e organização do trabalho na pré-escola; desenvolvimento, linguagem e comunicação; socialização e afetividade.

Finaliza-se o espaço nomeado “Recado ao Professor” com um destaque para o fato de que não há a intenção de esgotar o assunto, pois fora possível reunir somente alguns textos pertinentes àquele momento, e que estivessem ao encontro da experiência da equipe formadora em meio à sua experiência no trabalho com professores. Era preciso, a partir desses temas, pensar então em continuidade, o que ensejava o recebimento de novas sugestões a respeito de demais assuntos a serem tratados nos números vindouros.

Os 19 ensaios eram enxutos, trivializados nas suas tentativas de idealização da prática sobre a prática. Na figura 7, tem-se o sumário desses textos, no qual se notam os reduzidos números de páginas dedicados a cada um:

Figura 7: Página do Sumário²¹⁵ da Revista Criança de n. 20, 1989

Artigos	
Pré-Escola: (re)começando o trabalho. Pág. 2	Alfabetização: refletindo sobre a prática. Pág. 25
Vencer os preconceitos: um desafio no dia-a-dia do professor. Pág. 4	Livros de história — sempre importantes! Pág. 27
Adaptação da criança. Pág. 6	Ilustrações e imagens... Devaneio de crianças e adultos. Pág. 30
Reflexão de uma professora sobre a utilização do tema integrador. Pág. 8	Música: — Ih! de novo? ou — Ah! que bom! Pág. 33
Por que trabalho diversificado? Pág. 10	Conversando um pouco sobre artes plásticas. Pág. 35
Existe algum "jeitinho" para se criar atividades? Pág. 12	Exercícios mimeografados: usá-los ou não na pré-escola? Pág. 37
Você acredita? Criar e dramatizar a partir de um só material? Pág. 14	Uma criança está agressiva: o que fazer? Pág. 39
Conquistando o mundo da fala. Pág. 17	A criança descobrindo seu corpo e suas funções. Pág. 41
A escola e a linguagem da criança. Pág. 20	Vamos avallar? Pág. 44
Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores. Pág. 22	

Fonte: Revista Criança, n.20, ago. 1989.

Conforme se vê, as temáticas tentam se aproximar das “preocupações” e “dúvidas” recorrentes nas correspondências enviadas à revista e, também, pensando-se na experiência adquirida na prática e nos cursos de capacitação de suas elaboradoras.

Os temas abordados, em sua maioria, podem ser observados ainda na atualidade como dúvidas recorrentes no cotidiano escolar, a exemplo da alfabetização; como fazer um trabalho diversificado com as crianças; como lidar com a agressividade; exercer a leitura com as crianças; avaliação ou não na educação infantil. Assim, esses foram os conteúdos e debates considerados os principais em referência ao curso de capacitação (direta, indireta), os quais foram direcionados a se pensar sobre a prática pedagógica.

²¹⁵ Na autoria dos textos constantes no sumário em questão, tem-se respectivamente as seguintes autoras: Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza, Solange Jobim e Souza e Silvia Graciosa Botelho, Marcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha, Yara Prado Maia de Faria. Com dois artigos em sequência, Anna Maria Gonçalves Weigel, Solange Jobim e Souza e Sonia Kramer. Outros dois artigos sequenciais são de Solange Jobim e Souza. Seguem-se dois textos de Letícia Braga Santoro, Anna Maria Gonçalves Weigel, Ana Elizabeth Saraiva Malaspina. Os dois textos finais são de Sonia Kramer, Marcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha, Silvia Graciosa Botelho.

A capacitação, conforme se viu, foi proposta para ser trabalhada desde 1986, sendo mais próxima a articulação, ou “colaboração técnica”, em 1987, entre a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) e as Delegacias e Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Os assuntos acima expostos a partir da revista de número 20 foram exatamente uma “seleção” daqueles considerados mais frequentes quanto ao contato dessas instâncias com a área.

A teoria elaborada por Stephen Ball (2006; 2009; 2012) ajuda-nos a perceber as ideias pedagógicas observadas a partir da agência oficial. Ou seja, foi necessário aos elaboradores de política pensar na questão da previsibilidade, por isso, os relatórios do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar auxiliaram a manter o curso das ações e seus respectivos instrumentos, pois circularam em meio a um intenso labor articulatório entre determinados contextos, desde o terreno de influência até o de atuação prática.

Essas articulações podem ser observadas nesse período, especialmente no documento *Situação Técnico Operacional do Programa Municipal de Educação Pré-escolar* (BRASIL, 1987e) o qual nos mostra um pouco da diferença (na escolha) em relação ao material selecionado para capacitação dos professores, dos supervisores e dos técnicos das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação, assim como o material de estudo utilizado e que foi enviado ou “vivenciado” junto aos professores. No documento em questão, há a afirmação de que os dados foram recolhidos a partir dos instrumentos de coleta de informações preenchidos nas viagens de cooperação técnica.

Na capacitação dos professores, afirma-se a margem de 9.331 professores, cerca de 39% que atuavam no Programa pelas regiões do Brasil. Em muitos lugares, houve somente um momento de capacitação. Explica-se que os principais responsáveis foram “[...] os técnicos das DEMEC (36%), os Supervisores Municipais (29%), os Técnicos das Secretarias Municipais (11%) e outros órgãos como FEBEM, OMEP, FUNDAÇÃO EDUCAR (9%)” (BRASIL, 1987e, p. 20).

Mas o que predominou nessas capacitações? Antes de responder a essa indagação, é preciso compreender que os formadores seriam, principalmente, os Técnicos das DEMEC (RJ e MG), em parceria com a “Equipe Nacional de Pré-Escolar”. Eles capacitaram os técnicos das demais delegacias, os quais seriam os multiplicadores de formação direta, contando com o auxílio de supervisores e secretários de educação – estes também formados por eles.

Foram mencionadas também a capacitação dos supervisores, efetuadas em sua maioria pelas DEMEC (64%), Secretarias de Educação (10%) e órgãos como OMEP e Fundação Educar (12%), ocorrido o maior número de capacitações nas regiões sudeste e nordeste.

A menção aos conteúdos trabalhados foram:

[...] política de educação pré-escolar, fundamentos metodológicos da pré-escola, currículo, articulação pré/1º grau, planejamento e dinâmica de trabalho, desenvolvimento infantil, alfabetização na pré-escola, acompanhamento/supervisão/avaliação e contribuição dos estudos de Emília Ferreiro para a Alfabetização (BRASIL, 1987e, p. 22).

Os técnicos das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) atuaram indiretamente (ou seja, na chamada formação em serviço) por meio dos materiais impressos, ao elaborarem textos com assuntos e reflexões da área.

Portanto, nessa sequência formativa e por solicitação dos técnicos das outras delegacias, houve o encontro de capacitação em março de 1987, ocorrido na cidade de Belo Horizonte/MG.

Os formadores desse encontro foram dois técnicos da DEMEC/RJ e três da DEMEC/MG, responsáveis pela formação de 52 participantes. O encontro se baseou nas próprias solicitações dos técnicos, as quais foram:

- Participação da Família e da Comunidade
- Avaliação na Pré-Escola;
- A criança e os Movimentos
- Educação Pré-escolar I e II
- A Pré-Escola e o Processo de Alfabetização
- Conquistando o Mundo da Fala I, II, III
- Conceito de Aprendizagem
- Políticas de Educação Pré-Escolar
- Método de Comunicação e Decodificação
- Projeto Nezaupauphili

(BRASIL, 1987e, p. 24).

Já em referência específica aos professores, relata-se que havia especial atenção aos conteúdos básicos da área tais como: “[...] Política de Educação Pré-Escolar, Funções da Pré-Escola, Planejamento/Dinâmica de Trabalho, Desenvolvimento Infantil, Alfabetização na Pré-Escola e Acompanhamento/ Supervisão/Avaliação” (BRASIL, 1987e, p. 20).

Informação relevante a respeito das publicações²¹⁶ indicadas e mais distribuídas aos professores, as quais foram: Revista Criança (especialmente os volumes publicados desde

²¹⁶ As informações sobre as autorias dos livros ou editora, como o MOBREAL, foram obtidas por outras fontes como Estante Virtual, site de busca Google Acadêmico “Google global”, dentre outros. O livro de Marília Amorim foi publicado pelo MEC em 1985, apresentado por Vital Didonet, em que menciona as atividades criativas propostas pela autora e sua assessoria psicopedagógica em escolas públicas e comunitárias do Rio de Janeiro. O livro “Pré-Escola: tempo de Educar” foi publicado em 1986 pelas autoras Maria Lucia Thiessen e Ana Rosa Beal.

1986), o livro “Vivendo a Pré-Escola” (EDUCAR), o livro “O Brincar e a Linguagem” (AMORIM, 1985), outro livro nomeado “Pré-Escola – Tempo de Educar” (THIESSEN e BEAL, 1986), bem como os volumes sem autoria verificada: “Planejamento I e II”, “Pensamento Lógico”, “Contribuições de Jean Piaget”, “Cadernos de Atividades”

Foi possível observar, além do material da Revista Criança, o conteúdo de dois exemplares dos volumes:

O primeiro, “Vivendo a Pré-Escola”, da Fundação Educar, tem um conteúdo muito aproximado às temáticas sugeridas na Revista Criança, indicando a dinâmica do trabalho do professor, como, por exemplo, a chegada à Escola, a organização da sala, a rodinha, a merenda e o repouso. Além disso são mencionadas atividades práticas como socialização, comunicação (história, dramatização, música, desenho e linguagem); atividades de movimento corporal e exploração dos objetos e da natureza; materiais a serem utilizados e, por fim, algumas técnicas de desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem.

Nessa publicação, há bibliografia mencionada ao final, porém, essas não podem ser vistas quando folheamos o exemplar. Dentre os autores, Piaget, Paulo Freire, Elise Freinet, Constance Kamii, Heloisa Marinho, Orly Zucatto Mantovani de Assis, e também textos da Unesco, em relação ao desenvolvimento da criança e a pré-escola no mundo.

O segundo, “O Brincar e a Linguagem”, em uma forma de expressão comum, seu conteúdo se aproxima do discurso de preparação para a escola, especialmente para as crianças mais pobres, pois segundo Amorim (1985), as crianças mais ricas possuem meios para dar sentido ao que será proposto na escola, porém a “[...] criança pobre não tem, em seu cotidiano, nada parecido com o que a escola lhe exige” (AMORIM, 1985, p. 12).

Assim, nas páginas seguintes, o que se observa são conteúdos expressos na simulação de um “diálogo” com o professor, desde a descoberta de amigos na escola, sugestões para os primeiros dias de aula, como conversar sobre experiências vividas em comum, o aprendizado da criança pela brincadeira, dentre outros²¹⁷. Para ilustrar, a Figura 8 contém o registro das capas dessas duas obras:

²¹⁷ Da mesma forma que o exemplar utilizado para formação dos professores em Brasil (1977a), percebeu-se em Educar, 1985 e Amorim, 1985, destinadas também à formação dos professores, que é preciso investir em pesquisas para compreender mais a fundo a circulação de ideias e as apropriações em relação às práticas pedagógicas e em relação ao que foi divulgado pela área acadêmica no período. No nosso caso, apenas apontamos essas circulações a partir do objeto da ação pública oficial.

Figura 8: Capas de dois exemplares ministrados nos cursos de capacitação indireta do Programa Municipal de Educação pré-escolar



Fonte: Figura elaborada pela autora – fotocópia a partir dos originais: EDUCAR [1985?]; AMORIM (1985).

Ao retomarmos a trajetória de políticas, percebe-se que todas as ações detalhadas anteriormente sobre o Programa Municipal ocorriam junto às ações da Campanha Nacional Constituinte. Logo que foi promulgada a constituição havia, pois, todo um terreno prévio de experimentação, sendo este preparatório para se estruturar administrativamente as prefeituras. Assim, no ano de 1988 os estados já se envolveriam com mais pertinência, pois deveriam, inclusive, elaborar um Plano de Trabalho Anual (PTA²¹⁸).

A coordenadora da Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Pré-Escolar (CPE), Clara Lila Gonzales de Araújo, emitiu um Parecer em dezembro de 1988, nomeado *Parecer sobre as propostas pedagógicas do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar recebidas em 1988: Estudo Inicial*, cujo texto evidencia o apoio à continuidade do processo, tendo em vista a conclusão do estudo do material contido nas propostas pedagógicas dos municípios.

Verificou-se no discurso de Araújo que naquele momento era preciso prestigiar a ação das Delegacias e Ensino do Ministério da Educação (DEMEC), apoiar e estimular ainda mais a sua articulação com outros órgãos dos Estados, mas particularmente dos municípios. Já havia possibilitado dizer que esse estímulo deveria ser ainda mais próximo dos municípios “[...] já

²¹⁸ Tem-se o registro do PTA do estado de São Paulo nos arquivos da Coordenação de Educação Infantil (COEDI).

que a educação pré-escolar se insere no âmbito das responsabilidades municipais” (ARAÚJO, 1988, não paginado). Isso porque era chegado o momento do repasse, já que “juridicamente” o objetivo fora alcançado.

Nesse sentido, a necessária transferência de recursos estava esclarecida, pois sem essa garantia, continua Araújo (1988, não paginado) “[...] também por parte do MEC, recursos capazes de facilitar a transmissão de orientação técnica e a prestação de assistência aos municípios, o Programa de Educação Pré-Escolar poderia ficar enfraquecido e vulnerável a interrupções e modificações não desejáveis”.

Coloca-se assim, em um “novo” lugar, no que se refere à sua (re) apresentação em termos de importância dentro de um contexto que precisava ser articulado, o de prover formulações e diretrizes políticas. Nesse tocante, há a conveniência discursiva a respeito de sua experiência pregressa na área da educação oferecida à criança pequena.

Devemos nos lembrar de que essas formulações já faziam parte da agenda governamental, como esclarecido em Brasil (1988c), quando foram estabelecidas as bases da primeira etapa para a elaboração dos direitos das crianças, entre 1986 e 1988. Concretizada esta etapa com a aprovação da nova Constituição Federal, a partir de 1988, a segunda etapa no rumo da afirmação dos direitos das crianças trilhava o rumo da elaboração de políticas públicas para a Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1988c).

Diante dessa nova etapa, derivado do projeto exposto no seminário ocorrido em 18 e 19 de abril de 1989, com parceria SEB/OMEP, tem-se o documento nomeado *Propostas de Políticas do Pré-escolar*, que afirma a “nova” orientação do MEC nesse sentido, em que:

O programa público necessita de diretrizes de uma Política Nacional de Educação Pré-Escolar que oriente a formulação de propostas de caráter globalizante articuladas que contemplem as várias dimensões do atendimento à criança: educação, saúde e assistência social (BRASIL, 1989b, não paginado).

Em 1989, conforme Brasil (1989b), continuam os elaboradores de política para a educação pré-escolar a defender discursivamente a importância em se “[...] assegurar também a necessária articulação com o 1º grau, onde os dois níveis devem ser vistos como parte de um processo educativo contínuo” (BRASIL, 1989b, não paginado). Além disso, agora a Educação da criança pequena tinha garantias de educação constitucionais.

Esse documento resgata, em certo sentido, uma trajetória que temos visto ao longo desta seção, acerca das “batalhas” pelas quais a Coordenação do Pré-Escolar travou entre os

contextos. Desde o começo, esta pretendeu se tornar relevante no interior do governo e do Ministério da Educação em meio às próprias metas, bem como o seu alinhamento no rumo objetivos principais dessas instâncias.

Além disso, a mesma Coordenação tentou predizer e corresponder aos anseios do terreno acadêmico (quando considerou suas críticas). Nessa correlação de forças, havia também o terreno da prática, que também continha as suas próprias necessidades e demandas.

O texto nomeado *Relatório de Atividades de 1989* (publicado em 1990), demonstra, de igual maneira, que a mesma sistemática continuou a ser buscada. Além disso, o Ministério da Educação passava por outra reorganização estrutural²¹⁹. Como em suas ações, incluiu a pré-escola na melhoria da educação básica, e em sua “nova” configuração, novamente a Educação Pré-escolar passou por mudanças de nomenclatura, à Subsecretaria de Educação Pré-escolar (SEPRE), coordenando ações específicas a área da primeira infância.

Não há muito o que ampliar nesse ponto das análises, mas é latente e precisa ser reafirmada a continuidade no andamento do projeto iniciado, mesmo em meio a todos os acontecimentos, inclusive naquele momento, a marcha pela opção descentralizadora junto às novas eleições, em 1989, para presidente da República.

A ênfase dada à necessidade de capacitação docente e técnica e à assistência na organização administrativa dos municípios se manteve, em grande parte, pelas dificuldades, encontradas desde o início do programa em 1986. Estas foram relatadas no entorno da infraestrutura e da capacitação dos recursos humanos, especialmente nos municípios e, inclusive, nas DEMEC.

Nesse sentido, o *Relatório de Atividades de 1989* (publicado em 1990) retoma estratégias muito parecidas com nossas observações e descrições pertinentes a esta pesquisa. Além disso, continuava-se a defender a democracia ativa, ou seja, a população precisava reconhecer e cobrar os seus direitos.

A Revista Criança, assim, é mencionada como importante veículo de informação e formação ao professor, posto que os eventos eram descritos e informados para conhecimento da equipe coordenadora do pré-escolar e, também, as experiências exitosas deveriam ser conhecidas, divulgadas e apoiadas.

²¹⁹ Essa informação está no documento que relata a estrutura organizacional da SEB. “Em fevereiro de 1989, ao assumir a Secretaria de Ensino Básico, a atual administração constatou que a estrutura organizacional em funcionamento necessitava de alguns ajustes que facilitassem a implementação de políticas, a reativação, inovação e o desenvolvimento de projetos e atividades consideradas relevantes, nas seguintes áreas: educação pré-escolar, ensino supletivo, educação ambiental, educação na área de fronteira, educação rural [...] função precípua de desenvolver o ensino básico” (BRASIL, 1990d, p. 2).

Diante do terreno prévio do ano de 1989, era possível avançar e ter a possibilidade de elaboração do documento *Relatório sobre Estilos de oferta de Pré-Escolar* (1989c), em cooperação com a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). Desde 1986, já havia um caminho trilhado em sua rota rumo à descentralização do atendimento educativo oferecido à criança pequena. Assim, o documento foi publicado como

[...] solicitação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação à OMEP/Brasil que se encarregou da elaboração de uma pesquisa sobre estilos de atendimento ao pré-escolar no Brasil, com o objetivo de caracterizar a oferta de programas, identificar as **instituições envolvidas** e as **condições** em que este **atendimento** está sendo feito a nível de estabelecimentos, a fim de fornecer subsídios para a definição de políticas e diretrizes para a educação pré-escolar (BRASIL, 1989c, p. 1, grifos nossos).

Em uma visão mais exata, se observarmos mais a fundo esse material, em certa medida, não se diferenciou do Diagnóstico (BRASIL, 1975a), especialmente em termos de oferecer um determinado panorama de atendimento para se pensar em ações. Naquele novo contexto, porém, o traçar das atividades feitas por instituições forneceria “subsídios”, segundo o discurso, para a definição de políticas que pudessem, justamente, direcionar as ações entre os diversos tipos de estabelecimentos que atuavam com a criança pequena e com a sua educação.

Não se pode esquecer que, reiteradamente, foi necessário articular-se com os contextos, defendendo a sua importância e criando constante reconfiguração no espaço educativo do MEC. Assim, o referido texto não é dissonante, posto que continuava a incluir a relevância da pré-escola, especialmente importante se considerada como os primeiros passos da alfabetização.

Dada as reflexões que construímos até então, uma percepção geral mostrou o desembocar da necessidade de duas grandes ações que foram articuladas no interior da Coordenação de Educação Pré-Escolar. A primeira, pensar em definições políticas após consolidar-se os aspectos legais para a educação infantil. A segunda, buscar o estabelecimento de relações com a prática, desde os impactos de determinadas indicações, passando pelas experiências a se conhecer e divulgar, até as possibilidades de alcançar constância no processo de formação de recursos humanos.

Antes de iniciarmos a análise desse desenrolar, especialmente da publicação das diretrizes de 1993, é preciso, justamente por conta da escolha em analisar a circulação de ideias a partir da agência, acentuar neste texto a figura engenhosa de Vital Didonet. Sua capacidade e astúcia, independentemente de seus interesses (porque não há neutralidade), enfim, depois de tantos anos de organização administrativa e luta por um lugar no Ministério da Educação e no

cenário político, foi possível a partir do que fora proposto anteriormente, conforme esclarecido em Brasil (1988c): elaborar uma política de educação para a primeira infância, como está mencionado também no relatório de atividades de 1989.

Não se pode colocar a figura de Didonet sob a perspectiva do isolamento. Chartier (1991, p. 187) explica que se faz necessário “[...] rearticular as práticas culturais sobre as formas de exercício do poder”.

Já Certeau oferece-nos um conceito importante nesse momento, a noção de estratégia:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se quer gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...]. Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro: Gesto da modernidade científica, política ou militar (CERTEAU, 2014, p. 93, grifos do original).

Nesses termos, o referido conceito, para Certeau (2014), diz respeito às ações organizadas pelo postulado de poder, alcançando o lugar de elaboração teórica, ou discursos coordenados com outros lugares, ou espaços que possam diluir as forças em disputa.

Vidal e Biccas (2008, p. 29) esclarecem que as “[...] estratégias postulam capacidade de ‘produzir, mapear e impor’ o ‘lugar de poder’ almejado pelo estrategista, que busca habilidades para exercer tal potencial no campo das relações externas”.

De acordo com Certeau (2014), são priorizadas as relações espaciais, aquilo que Ball (2006) observa e nos ajuda a completar essa forma de “enxergar” a agência humana entre os contextos.

Desse modo, procurou-se observar o lugar de poder com o qual Vital Didonet se posicionou e as articulações contextuais que o envolveram. É possível afirmar, portanto, que Didonet conseguiu permanecer nesta posição de destaque na área, mesmo até os dias atuais desta pesquisa, devido a uma série de fatores aliados à sua estatura de estrategista. Exatamente, conforme disse Certeau, em produzir, mapear e impor o seu lugar de poder.

Como se torna possível essa assertiva?

Chegou-se a essa afirmação segura, enfim, quando foram unidas as reflexões anteriores às informações coletadas durante a busca por seu currículo. Mesmo com título de Mestrado pela UnB, não consta o currículo de Didonet na Plataforma *Lattes* do CNPq. Em um rastreamento

pela internet, por seu histórico acadêmico-profissional, foi possível encontrar algumas pistas sobre os lugares onde ele atuou²²⁰ e ainda atua. Tais revelam a amplitude da construção de seu prestígio e de sua inventividade frente às novas demandas.

Fato interessante, porém, é que o mais completo currículo do autor está escrito em espanhol, talvez pela obrigatoriedade do evento realizado fora do Brasil, com a exigência de que assim se apresentasse.

Entendem-se as descrições contidas naquele currículo de Didonet disponível apenas em língua estrangeira como instrumento de ampliação de análise, as quais puderam corroborar, portanto, a afirmação do seu espaço de influência para além do terreno político-educativo, a saber, em adição, às suas alianças com a iniciativa privada, como se lê na sequência²²¹:

- Professor, licenciado em Filosofia e em Pedagogia, com mestrado em educação e especialização em Planejamento Educacional;
- Especialista em educação infantil, há 25 anos atua na área dos direitos da criança, especialmente nas políticas públicas de educação;
- Foi coordenador Nacional de Educação Pré-escolar (COEPRE) do Ministério da Educação e Cultura (1974-1976 e 1981-1991);
- Assessor da OMEP/Brasil;
- Foi Coordenador da Secretaria Executiva de Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), no Brasil (2009-2010). Atualmente é membro da Secretaria Executiva da RNPI, representando-a junto ao governo federal e ao Congresso Nacional em Brasília;
- Organizou o processo de concepção e construção social do Plano Nacional para a Primeira Infância, em que coordenou a sua elaboração. O Plano abarca todos os direitos da criança até os seis anos, com meta para doze anos (2011-2022);
- Membro do conselho técnico do Programa “A primeira infância em primeiro lugar”, da fundação ABRINQ. Também do conselho Consultivo da OSCIP, Berço da Cidadania da Associação Brasileira de Estudos sobre o Bebê (ABEBÊ);
- Foi consultor Legislativo da Câmara dos Deputados, na área da educação, cultura e esporte (1991-2002);

²²⁰ Um exemplo consta no endereço virtual,

<www.portalmec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/expositores2conebr.pdf>

²²¹ O currículo foi traduzido e resumido pela autora desta pesquisa. Para acessar versão completa, consultar o endereço eletrônico disponível em: <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/vital_didonet.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2016.

- Foi presidente da OMEP Brasília, da OMEP Brasil, e Vice-presidente da OMEP para a América do Sul, depois, Vice-presidente para a América Latina e, finalmente Vice-Presidente Mundial da OMEP (tais atividades foram de 1980-2000);
- Consultor de distintas organizações internacionais (UNICEF, UNESCO, OEA, OEI) e instituições brasileiras na área da Educação infantil e direitos da criança (Ministério da Educação, Secretaria Especial de Promoção de Políticas Públicas para a Igualdade Racial (SEPPRIR), Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED, União Nacional de Diretivas Municipais de Educação (UNDIME), Campanha Nacional pelo direito à Educação, do Serviço Social da Indústria (SESI), etc.;
- Organizou e coordenou Movimentos e Campanhas Nacionais para a promoção dos direitos da criança, com destaque ao Movimento Nacional “Criança e Constituinte”, que conseguiu incluir os direitos da criança, na Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988;
- Definiu a estratégia e participou do Movimento “FUNDEB para valer”, que conseguiu incluir a educação inicial (0-3 anos) ao Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), 2009;
- Ministrou cursos de formação de professores e mestres, planejadores e gestores de educação no Brasil e no exterior, participou da elaboração do curso de formação de professores da Educação Infantil, do MEC/Brasil – PROINFANTIL e do curso latino-americano da OEI para a formação de professores que atuam na educação e assistência a crianças em comunidades carentes.

O currículo, por si só, traz-nos informações suficientes para afirmarmos com clareza a habilidade política do autor, posto que foi aliado tanto a órgãos públicos quanto privados, organismos internacionais, indivíduos políticos, conjugando, no âmbito das conquistas da infância, o ajuste necessário aos momentos históricos, demandas e atividades articuladoras pelas quais o Brasil atravessou.

Nessa constelação de instituições, inclui-se o governo, pois desde o princípio das ações, Didonet esteve junto ao órgão da Coordenação de Educação Pré-Escolar no interior do Ministério da Educação, participando de sua criação, vindo a frequentar esse cenário pelo “convite” e iniciativa de Ana Bernardes (era diretora do Departamento de Ensino Fundamental). Participou da elaboração dos primeiros documentos oficiais divulgados pelo MEC em relação à educação pré-escolar, sabendo aproveitar o que se tinha no período a respeito de realidade, o

que cabia aliar em termos de discurso, contextos e apropriação de ideias necessárias nos arranjos que surgiram.

Quando precisou participar do processo de mobilização social (ou se colocar ao lado dele), esteve “afastado” dessa coordenadoria, participando ativamente da Campanha Nacional Criança e Constituinte, sendo eleito o seu coordenador.

Tinha em torno de si um grupo ágil e conhecedor da área da pré-escola, que esteve ao seu lado e em contiguidade com a intenção de se fazer permanecer a educação pré-escolar oficializada, legalizada. Pelas anotações encontradas em diversos textos, muito presente nas leituras, estiveram Mary Paiva de Souza, Ana Rosa Beal e Stela Maris Lagos Oliveira, especialmente as duas últimas, em geral assinando os nomes nos textos²²², efetuando anotações e marcações, tanto nos documentos em fase de elaboração, quanto textos de acadêmicos, o que mostra bem o conhecimento e a formação diferenciada em relação ao que seria oferecido aos professores.

Um dos livros utilizados para esses cursos (indiretos ou em serviço) foi escrito por Beal em parceria com Thiessen, sendo que a segunda já havia publicado junto com Didonet tanto o Diagnóstico de 1975 (assessoria técnica) quanto sido coautora em um dos números da Coleção do Pré-Escolar, volume 1, de 1977. Pode-se ver também, a presença dessas autoras, Ana Rosa Beal e Stela Maris, por exemplo, em números divulgados na Revista Criança, embora o predomínio na revista tenha norteado as antigas técnicas do MOBREAL que fizeram um trabalho de “cooperação” no curso de capacitação do Programa Municipal.

Em relação à Didonet, como vimos, desde 1985 promoveu ações de articulação a outros âmbitos como a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), as redes de comunicação social, por exemplo. Sua habilidade em traçar estratégias a convergir e congregar contextos como o processo político-eleitoral, o político-administrativo, o próprio governo, o Ministério da Educação, são outros exemplos. Não se desligou também de pensar sobre a prática, deixando essa coordenação a cargo de seu grupo. Do terreno acadêmico, muitas vezes, suas articulações discursivas não foram bem-sucedidas como o exemplo da supracitada educação compensatória.

De acordo com informações em seu currículo, disponibilizado em espanhol, afirma que esteve à frente da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) entre 1974 e 1976, depois

²²² Há vários textos acadêmicos com as assinaturas, especialmente de Ana Rosa Beal e Stela Maris Lagos Oliveira desde a década de 1970. Especialmente os textos de autores que criticaram a educação compensatória como Sônia Kramer, entre outros. Já Mary Paiva de Souza, consta sua participação em assessoria técnica desde o Diagnóstico de 1975.

entre 1981 e 1991. No entanto, os documentos arquivados no Ministério da Educação (MEC) estão em “conflito” com essa informação. O autor esteve presente desde o começo das artimanhas para que as ações fossem convergentes, especialmente o Programa Municipal, como foi o encontro para se conhecer o primeiro ano de funcionamento em 1986.

Logo em 1987, ausenta-se do cargo²²³ por conta da Campanha em torno da Constituinte. Enquanto isso, a Coordenação deixa de fazer parte da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS), passa à Secretária de Educação Básica (SEB), modificando-se também o seu nome ou designação de coordenação, para Coordenação de Recursos Técnicos (CRT), a qual, passaria a se chamar, em seguida, Coordenação de Apoio Pedagógico ao Pré-Escolar (CPE).

O retorno (se realmente houve a saída) de Didonet se deu logo após a promulgação da Constituinte, sendo que, em pouco tempo passou a se chamar Subsecretaria de Educação Pré-Escolar (SEPRE). O coordenador, por fim, se desvincula do cargo de coordenação em 1991, passando a fornecer consultoria Legislativa à Câmara dos Deputados, na área da educação em um longo período, entre 1991 e 2002.

Suas ligações com órgãos internacionais vão além de meros contratos com o Ministério da Educação, foi ativo nas instituições, como cargos de Presidência na Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) Brasil, inclusive Vice-presidente para a América Latina e, por fim Presidente Mundial da OMEP. Prestando consultoria também ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

No subitem 6.1, as inconstâncias e alternâncias no governo central no início da década de 1990 estão relacionadas às articulações de Didonet e de seu grupo naquele momento, para enfim, alcançar parte dos bastidores do documento que possibilitou falar-se em diretriz política específica para a criança pequena.

6.1 A ação oficial no transcurso da elaboração de políticas públicas para crianças pequenas

Como pudemos perceber, as situações favoráveis estavam postas para se falar em formação docente, educação infantil, cidadania conquistada pela criança, enfim, se pensar em

²²³ Essa é uma afirmação elaborada a partir da documentação analisada na presente pesquisa. Ao mesmo tempo em que Didonet se dedicava à coordenação da Campanha Nacional Criança e Constituinte, a equipe técnica que trabalhava com o referido coordenador, estava incumbida, desde 1986, do funcionamento do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar.

elaborar uma política da infância que já vinha sendo organizada pelo órgão federal, ao nível administrativo, especialmente o atendimento municipal.

Essas condições iam transcorrendo, sendo necessário articular-se àquelas que viriam junto ao novo governo. O texto *Nova etapa na afirmação dos direitos das crianças* (BRASIL, 1988c)²²⁴ encaminha propostas de atividade elaboradas para o ano de 1989. No referido documento em que consta um quadro sistematizador de decisões estratégicas tomadas em uma “Primeira Reunião de Planejamento” evidenciando-se, assim, as articulações desse novo ano. No preenchimento dos referidos quadros, em suas colunas se lê: objetivos-metas, estratégias, necessidades, ações e datas-chave.

O principal evento precisaria vislumbrar o calendário sucessório-presidencial e a garantia de prosseguir-se a mobilização social em torno da criança. Essas necessidades foram elaboradas em parceria com o Fórum-DCA e a Comissão Nacional Criança e Constituinte, os mesmos que foram “separados” (não governamentais e governamentais) durante o evento da constituinte e por isso, houve a leitura das emendas em referência a pauta da criança em 2 de setembro de 1987, como já discorrido nessa pesquisa na reflexão sobre as ações concernentes à Campanha Nacional Criança e Constituinte.

Dentre os objetivos principais e as estratégias em estreiteza de contextos tem-se a intenção de influir na plataforma dos candidatos, para alcançar o lançamento de programas de governo para os anos de 1989 e 1990, conseguir, portanto, “[...] um acordo de todos os candidatos com um programa mínimo sobre Criança Prioridade Nacional” (BRASIL, 1988c, não paginado).

No interior dos propósitos, além de influenciar na plataforma dos candidatos, a conscientização da população foi utilizada para ampliação das condições favoráveis na realização de uma política social em prol dos direitos da criança e apoio às ações da sociedade em níveis de organização. Continuava, portanto, sendo posta em pauta a questão de promoção de debates com candidatos, campanha nos meios de comunicação, além do mais, buscar parceiros nacionais e auxiliar as comissões estaduais a atuarem junto aos objetivos-meta.

Esse era o contexto das novas eleições em meio ao turbulento governo que viria, de Fernando Collor de Mello²²⁵, que foi o primeiro presidente eleito pelo voto direto, desde o término da ditadura militar em 1985.

²²⁴ Esse texto foi mencionado antes, o qual foi anexado à uma carta do Secretário da SEB em 1988 ao Secretário Geral no período, como proposta de continuidade do processo para efetivar uma política de educação.

²²⁵ Como se sabe, o presidente não completou o mandato, que deveria durar até 1994, pois foi encerrado em meio ao processo de Impeachment, ocorrido já em 1992. Em relação a um projeto relativo às crianças no período de sua administração, cabe mencionar que se encontram nos arquivos da COEDI/MEC bom número de documentos do

E para confirmar os engendramentos entre contextos nesse período, além da continuidade do processo mesmo em meio às novas condições administrativas, encontrou-se um documento nomeado, *Reflexões Preliminares para um Processo de Cooperação MEC/UNICEF* (BRASIL, 1990c). No texto, consta nas primeiras linhas o destaque ao seu objetivo:

(Este documento tem como objetivo subsidiar as discussões entre uma equipe do Ministério da Educação e do UNICEF, focalizando alguns pontos estabelecidos de um acordo em reuniões anteriores. Brasília, 6 de abril de 1990) (BRASIL, 1990c, não paginado).

Divide-se, pois, em duas partes: I. Política para a infância; II. Uma nova visão da Educação Básica. Na primeira discute o que considera ser os fundamentos constitucionais, sociológicos/políticos, científicos, econômicos e demográficos, finalizando com a necessária ação interativa para efetivar-se ou alcançar-se “[...] êxito de uma política para a infância”, o que dependeria, em grande medida, em coordenação de ações, “[...] da articulação entre os ministérios da Educação, Saúde, Ação Social, Trabalho e Justiça, não apenas para se informar mutuamente sobre as ações realizadas [...]” (BRASIL, 1990c, não paginado).

Esse texto poderia revelar uma fala em “retrocesso”. Mas, após as análises, percebe-se uma apropriação discursiva entre o novo contexto constitucional às articulações bachareladas junto à UNICEF, ao serem retomados alguns pilares que contribuíram para o discurso brasileiro “oficializado” da Educação Compensatória na década de 1970. Bastam poucos exemplos para se notar essa alegação.

Para oferecer os fundamentos que justificavam a necessidade de uma política para a infância, no tópico aspectos sociológicos, consta que mais “[...] de 20 milhões de brasileiros tem menos de 7 anos. Processo de urbanização/industrialização/modernização, está na base de uma demanda que se potencializa. Crescente participação da mulher na sociedade” (BRASIL, 1990c, não paginado).

programa “Minha gente” de 1991, junto a criação dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), vários recortes de jornais a esse respeito também, além do programa PRONAICA e vários recortes de jornais referentes ao CAIC.

Segundo informa no site Educa Brasil, após a saída de Collor, em 1992, passa a sua estrutura a ser reaproveitada em outro formato de projeto, agora com nome de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC). Em substituição ao projeto “minha gente” é lançado o Programa Nacional de Atenção à criança e ao Adolescente (PRONAICA)”. Disponível em:

<<http://www.educabrasil.com.br/pronaica-programa-nacional-de-atencao-a-crianca-e-ao-adolescente/>>. Acesso: 02/12/2016.

Seguindo a discussão, o fundamento científico revela-se ainda mais incorporado à “antiga” fala quando defende que:

Existe evidência que indica que os primeiros anos de vida são críticos na formação da inteligência, personalidade, e comportamento social. E mais, na medida em que a criança cresce, os efeitos negativos produzidos no desenvolvimento durante os primeiros anos, podem acumular-se e produzir sequelas irreversíveis (BRASIL, 1990c, não paginado).

Causa inquietação pensar que, depois de tantas críticas sofridas em direção a essa fala, pudesse estar presente em 1990, e ainda mais como fundamento científico! Ainda mais depois que a criança alcançou o status de “cidadania”. Todavia, Ball (2006) ampara-nos na compreensão de que essa é uma possibilidade pela via discursiva, que pode ser remodelada em função do contexto com o qual dialoga e busca interagir com os seus próprios intentos.

Essa questão pode ser pensada também a partir de Arce Hai, Simon e Depaepe (2015), nas possibilidades de transferência de ideias em ferramentas político-pedagógicas, em que “velho” e “novo” são reconectados na transformação de enunciados.

Vê-se também esses procedimentos – discursivamente articulatórios e (re) adaptativos ao contexto considerado novo naquele momento – na justificativa, sobre a dimensão econômica continua nessa direção, pela necessidade de investimento no,

[...] princípio da vida, em saúde, nutrição e estimulação pode resultar em alto retorno econômico ao aumentar a produtividade da pessoa, anos depois. Além disso, **os programas de prevenção** podem representar poupança, por exemplo, ao diminuir a necessidade posterior de custosos cuidados em saúde e melhorando a eficiência do sistema educativo mediante a diminuição da evasão/repetência e dos **programas de caráter curativo** (BRASIL, 1990c, não paginado, grifos nossos).

Então, a fala de articulação Intersetorial (que não se distanciou do terreno de disputas) é retomada, como também a questão da carência, em meio ao discurso de democracia ativa, a qual inclui uma necessidade de articulação entre os ministérios, junto ao papel das organizações não-governamentais, Universidades e Setor Privado com base “[...] na experiência que já existe em vários estados brasileiros”. (BRASIL, 1990c, não paginado). A partir de então, menciona-se o papel de cada instituição nessa etapa que proporcionou pensar em uma política para a infância.

Para os objetivos do texto, o papel do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) nesse contexto, o qual participou ativamente de um “[...] processo de mobilização

para garantir os direitos das crianças na Constituição Brasileira no qual os meios de comunicação social desempenharam um papel muito importante. Os aliados estratégicos poderão ser basicamente os mesmos” (BRASIL, 1990c, não paginado). Corroborava-se o discurso à necessária continuidade de mobilização com a cooperação dos meios sociais, inclusive pela força importante do setor privado e projeto do UNICEF no Brasil. Explica o documento que,

Duas forças ajudam nessa direção: uma é constituída pela democratização da informação sobre a importância dos primeiros anos de vida da criança para o desenvolvimento do país; Outra é decorrente de dispositivos constitucionais que deverão ser regulamentados por leis específicas, obrigando as empresas a contribuírem para o crescimento e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1990c, não paginado).

Desse modo, havia indicações para se atingir as estratégias de “articulação” entre ministérios e outros contextos, uma vez que deveriam ser postas em prática, ou seja, é o que Ball (2006) nos instrumenta a observar nas análises, que já está buscando prever os seus efeitos. Dentre elas, a articulação entre os ministérios porque dependeria de uma “[...] decisão do mais alto nível da administração pública e geralmente consome muito tempo em reunião para troca de informações sem gerar efeitos imediatos junto às crianças” (BRASIL, 1990c, não paginado). Deveria evitar-se perder tempo com burocracias e, então, sendo bem conduzida, a “[...] articulação tende a gerar efeitos mais duradouros e a compensar as dificuldades de algumas áreas pela eficiência das outras” (BRASIL, 1990c, não paginado).

O problema com a articulação entre entidades governamentais e não governamentais, envolveria conflitos administráveis, mas seria preciso conter as não governamentais que, por “[...] dividir os custos dos projetos e atividades [...] desejam dividir o poder, participando diretamente das decisões relacionadas com o planejamento, execução e avaliação das atividades” (BRASIL, 1990c, não paginado).

A última preocupação demonstrada com os efeitos encontra-se no amainar da mobilização social, sendo esta melhor impulsionada quando se conseguiria articular “[...] a grandes valores societários e podem ser desdobrados em metas muito claras para serem atingidas num período de tempo determinado” (BRASIL, 1990c, não paginado).

Assim, terminavam as argumentações para a necessidade de continuação do processo de elaboração de uma política pública, conforme se viu, possibilitado o seu “início” a partir do advento da Nova República e da Constituição Federal:

Não resta dúvidas de que a Criança e a Educação Básica para Todos correspondem a valores sociais e universais. Mas testes objetivos macros precisam ser desdobrados para que o processo de mobilização não se dilua com o passar do tempo e apenas melhore o ‘discurso’ sem modificar as condições reais das crianças, jovens e adultos para os quais o Projeto foi elaborado (BRASIL, 1990c, não paginado, destaque do original).

A “nova” visão promovida na segunda parte desse documento corrobora com os achados desta pesquisa, em retomada ao discurso da “Conferência Mundial de Educação Básica para Todos”, conforme discursou Marco Maciel e o Presidente José Sarney em 1985, diante da fala sobre a abertura democrática.

O interessante é notar que, apesar de se ter “conquistado” lugar na carta magna para a criança, o discurso vai sendo desconstruído em si mesmo, quando ainda se vê, que a “[...] escola primária é o principal sistema para oferecer a educação. No entanto, programas suplementares e/ou alternativos são necessários, mas precisam alcançar os mesmos padrões da escola” (BRASIL, 1990c, não paginado).

Encaixavam-se, na mensagem designada à exposição oral durante a reunião com a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), os elementos de expressão observados no “começo”, em 1974, não se desvincularam dos termos compensatórios para “conversar” com esse contexto, como também do interesse principal na etapa primária, de modo a demonstrar-se sua utilidade no contexto do sistema educativo, o que valeria investir ativa e financeiramente.

Somado a isso, o discurso de fortalecimento de vinculações institucionais, mobilizações e democratização do acesso à educação. Assim encerra-se o texto:

Fortalecer alianças e parcerias. O setor educativo tem responsabilidade preponderante na solução da educação fundamental. No entanto precisa estabelecer alianças e parcerias na esfera governamental com as áreas de planejamento, finanças, trabalho, comunicação, saúde, ação social. Nas outras esferas da sociedade, com organizações não governamentais, o setor privado, as comunidades, as famílias e outros grupos (BRASIL, 1990c, não paginado).

No ano de 1991 então, na urgência de mudanças administrativas que se iniciou em 1990 com o novo governo (de Fernando Collor de Melo e equipe), é criada a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

O curso do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar continuava, como também as propostas de formação antes previstas, propondo agregar ao ensaio de capacitação indireta, pela televisão através de vídeo aulas.

Como se tem percebido, as estratégias e sistemática retornam sob outro contexto e refazimento discursivo. Essas ideias foram colocadas em ação, aguardando o sucesso nos procedimentos e especialmente integradas aos efeitos desejados, ou previstos para se haver, no caso da Educação Infantil, o mínimo de custo ou modificações possíveis ao que estava posto. A questão da formação veiculada por programa televisivo também não era novidade.

No livreto de introdução do *Programa Professor da Pré-escola* (BRASIL, 1991c), há registro de outras experiências anteriores no âmbito do MEC, que remonta ao ano de 1975, com a série

[...] Sítio do Pica-Pau Amarelo (Convênio TVE, TV Globo e MEC/DEF), intencionando produzir programas mais aliados à cultura e tradição brasileiros, em substituição à Vila Sésamo que, apesar de ter “[...] adaptações feitas aqui, ainda com grande carga de valores, cultura, tradições, estilo...norte-americanos (BRASIL, 1991c, p. 9).

A segunda experiência teve produção em 1984, o programa “Zero a seis, o Primeiro mundo”, resultado do contato entre o Ministério da Educação e a Fundação Roberto Marinho. Mas naquele momento o objetivo da produção de 1984 era “[...] apresentar aos pais informações sobre a criança pequena, desde a concepção até os 6 anos de idade, envolvendo todos os assuntos de interesse” (BRASIL, 1991c, p. 9).

Em 1985, seria a segunda série do “Zero a Seis”, com intencionalidade para ter toda a sociedade como foco, em destaque à criança pertencente à sociedade. Explica que o objetivo era “[...] criar impacto para mobilização em favor dos direitos da criança na Constituinte. A Série se chamaria: Crianças do Brasil” (BRASIL, 1991c, p. 9).

Por problemas na formalização e acordos, segundo informa o livreto, a série não foi viabilizada; a constituinte, de fato, acontecera, e as propostas à criança foram incluídas na Carta Magna, o que tornava sem sentido uma produção televisiva com atraso no curso dos fatos.

Assim engendrado, outro projeto surgiria, outrora mencionado nos planos de atividades para o primeiro semestre de 1987: Didonet viajaria à São Paulo para acompanhar um Programa junto à Fundação Roberto Marinho. Essa proposta acaba sendo realizada em 1991, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), do Ministério da Educação, publicou uma série de cadernos, em um total de quatro²²⁶, em referência às propostas de programas para os níveis educativos.

²²⁶ Esses cadernos se referiam também às outras modalidades educativas no interior da SENEB. A publicação, segundo informa, foi realizada dentro do Projeto BRA/86/002 sob o patrocínio do Convênio MEC/PNUD.

O Caderno 1 (o livreto aludido acima) dizia respeito ao Programa “Professor da Pré-Escola”. Esse Programa então se incluía nos projetos da Secretaria, em relação específica à área da infância, e contou com o auxílio do então Departamento de Educação Pré-Escolar (DEPRE) e com o trabalho técnico da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE)²²⁷, conforme declara:

Ao divulgar o Programa Professor da Pré-Escola, o curso objetiva capacitar através da TV professores pré-escolares, a **COEPRE elaborou** o presente Manual que, **incorporando as sugestões** dos participantes do Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar (Bsb, dez. 1990), pretende levar a todos os interessados as informações necessárias à utilização do conjunto de programas para TV e textos que o compõem (BRASIL, 1991c, p. 8, grifos nossos).

O discurso para justificar o programa é o novo tempo de direitos à criança, pós-constituente, o qual imporia outros desafios, como trabalhar arduamente para que se torne “[...] realidade o direito de toda criança à partir do nascimento para assegurar uma educação de qualidade. A capacitação dos professores é um ponto chave nessa questão” (BRASIL, 1991c, p. 10).

Explana-se que o programa “[...] é o resultado de um contrato firmado entre o MEC e a Fundação Roberto Marinho no ano de 1988” (BRASIL, 1991c, p. 9). A ideia visava construir um curso de capacitação em serviço, ou seja, com a “[...] intenção de construir um CURSO DE QUALIFICAÇÃO dos professores da pré-escola, portanto, daqueles que estão atuando na educação pré-escolar, e que podem trazer sua experiência para refletir, confrontar e construir novos conhecimentos” (BRASIL, 1991c, p.11, destaque do original).

As descrições gerais do programa, conforme Brasil (1991c), informam que o curso pretendia ser moderno, com conteúdo mais atualizado, contando com as grandes contribuições das ciências. Essas deveriam, portanto, chegar aos professores que não tivessem acesso à atualização direta, debates, seminários, por isso, afirma dizer respeito à “democratização do conhecimento”.

O professor mediará o processo de construção de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança, promovendo a qualidade das interações, respeitando o processo de desenvolvimento e visando as necessidades de aprendizagem dessa criança, na “[...] formação da criança pessoa e cidadã” (BRASIL, 1991c, p. 12).

²²⁷ A (re) nomeada ou o retorno da COEPRE.

Coube aos técnicos da Coordenação de Educação Pré-Escolar (junto ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Básica) definir o Programa, temas e conteúdo. Também contaram com a contratação de quatro consultores, que analisaram textos e roteiros dos programas em um trabalho de assessoria junto à referida Coordenação, que foram apresentadas à equipe de produção da Fundação Roberto Marinho.

Não houve participação do Ministério da Educação nas edições dos programas de Vídeo. Assim, o Programa contou com duas espécies de materiais: O primeiro, “Menino, quem foi seu mestre”, constando 20 programas de TV incluindo gravações em 3 fitas VHS para videocassete; o segundo, “Professor da Pré-Escola”, dois volumes constando 10 textos em cada um. Explica-se, por fim, que os conteúdos eram comuns e complementares, porém os textos não possuíam intenção de serem conclusivos, ou com “receitas prontas”, mas sim o esboço de teorias, conceitos e princípios a partir de pesquisas recentes sobre o desenvolvimento infantil (BRASIL, 1991c).

Há muito mais que se poderia expor sobre o conteúdo desse programa; no momento, cabe-nos observar quem foram os consultores e quem efetuou a supervisão técnica, para que possamos entender se é possível notar nos dois volumes do Programa as referências científicas “modernas” conforme explicado em Brasil (1991c).

Os consultores foram os professores Marcia Mendes Mamede²²⁸, Roberto Aparecido Algarte, Américo Peixoto e Júlia Maria Passarinho Chaves. A supervisão técnica coube a Vital Didonet.

Em relação às referências, para que pudéssemos reconhecê-las, foi preciso folhear cada um dos volumes, pois foram inseridas no corpo do texto, esparsas em um texto de conteúdo vago. Além disso, não há sumário, o que torna a leitura desorganizada e confusa.

O livreto apresenta um tanto melhor esta organização, a qual afirma basear-se em quatro temas gerais: Infância (o desafio de ser criança e fazer-se pessoa neste mundo que lhe é dado); Situação da Pré-escola; a Criança de 3 a 7 anos (dessa pessoa em desenvolvimento) e Socialização da criança. Outros temas específicos do trabalho com as crianças: Brincar; Jogos e Brincadeiras; Arte; Expressão Artística na pré-escola; Ciências; Ciências na pré-escola; Música e Dança; a escola, a criança e as histórias; números e algarismos; aritmética na pré-escola; Língua portuguesa; Língua portuguesa na pré-escola; A avó, o dinossauro e o Deus

²²⁸ Vale a menção: Marcia Mendes Mamede foi uma das integrantes da “Comissão Nacional Criança e Constituinte”, e participou das reuniões desde 1986 (segundo os registros encontrados nessa pesquisa), como representante da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). Essa informação está no documento da “I Reunião da Comissão Criança e Constituinte Ampliada” que aconteceu em Brasília nos dias 16 e 17 de dezembro de 1986.

(como a criança constrói a noção de tempo). Sobre a reflexão da ação dos professores, com base em cenários e ideias anteriores, por fim: Atuação do professor; formação das crianças e dos professores; crianças e professores (BRASIL, 1991c).

A proposta de planejamento para o “Curso” se deu a partir de três elementos constituintes, que seriam programas de TV, textos e debates em grupos de estudo nas escolas, organizados para que o professor pudesse compor sua autonomia de maneira progressiva. Os textos que compuseram a coletânea são apropriações de ideias das mais variadas. Por exemplo, quando discorre-se sobre o tema brincadeira, menciona-se Melanie Klein, Mitologias, Leontiev e Huizinga (*Homo Ludens*) (BRASIL, 1991c).

No período de atuação de um novo presidente da república, Itamar Franco (em substituição a Collor, por conta do processo de *impeachment* em 1992), enfim, chegaria o desfecho do segundo momento pretendido na trajetória das ações em defesa dos direitos da criança, conforme informado em Brasil (1988c). Vital Didonet já havia saído definitivamente da Coordenação do Pré-Escolar, porém, esteve presente nas elaborações desta etapa, sendo um dos consultores do documento *Política de Educação Infantil: Proposta* (BRASIL, 1993), analisado no tópico 6.2 deste texto.

6.2 Rumo à Política de Educação Infantil: novas e melhores oportunidades para a criança?

Quando observamos a grande quantidade de documentação arquivada na Coordenação de Educação Infantil (COEDI) em relação à elaboração do documento “Política de Educação Infantil: proposta” (BRASIL, 1993), percebemos que as ações em direção à sua elaboração foram intensas.

Esse documento foi publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC)²²⁹ em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e a Coordenação de Educação Infantil (COEDI). A nomenclatura pré-escolar torna-se obsoleta, e assume-se, desde então, no âmbito do discurso oficial, o termo Educação Infantil.

Entende-se, a partir do título do documento, que a elaboração de uma política buscava continuar a trajetória política pensada anteriormente, com vistas, portanto, à consolidação da

²²⁹ Naquele momento o MEC, que manteve a mesma sigla, seria incluído mais um termo no significado da sigla, pois foi Ministério da Educação e do Desporto entre 1992 e 1995.

descentralização no discurso. Para tal intento, seriam lançados termos mais democráticos, como a participação ativa da sociedade.

Já na apresentação do documento, feita pelo então Ministro do MEC, Murílio de Avellar Hingel, se lê:

Seguindo os preceitos de **descentralização político-administrativa** e de **participação da sociedade** na formulação de políticas públicas, o Ministério da Educação e do Desporto divulga, para a discussão pela sociedade esse documento, em que são propostas diretrizes gerais para uma política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deverá coordenar nos próximos anos, relativas a esse segmento educacional. (BRASIL, 1993, p. 7, grifos nossos).

Havia, portanto, sinalização de que a empreitada seguiria os passos prévios estabelecidos com o Programa de Municipalização e a ajuda da Campanha Nacional Criança e Constituinte, então, mais afeito ao se falar em “política”.

O texto, “[...] dá prosseguimento e amplia a estratégia, adotada pelo MEC, de articular e coordenar esforços para que se consolidem as alianças entre o Governo e a Sociedade Civil” (BRASIL, 1993, p. 7). Assim, ao se alcançarem os objetivos educacionais, era necessário que se resguardasse a “[...] participação do Governo, em suas diversas instâncias, e da Sociedade, por intermédio de seus organismos representativos, constitui a base pela qual o País poderá alcançar o almejado padrão de qualidade e a equidade na educação de seus cidadãos” (BRASIL, 1993, p. 7).

Muito embora o discurso se aprimorasse, ou fosse ajustado para o público em geral, é possível perceber, simplesmente por essas linhas iniciais assinadas pelo então Ministro da Educação, a trajetória à qual se conformou a elaboração discursiva daquele momento. Em outras palavras, não foi criada espontaneamente, mas, no caso, foi um constructo que contou com apropriações, como vimos, pacientes e criativas, muitas vezes recolocadas em forma de “novidades”, “inovações”, “mobilizações”, “conscientizações” em meio às demandas e interesses entre os âmbitos. Nesse sentido, pode-se afirmar que houve atenção aos espaços, que com suas próprias histórias de lutas e necessidades, também pressionavam essas adequações, inclusive aquelas que visavam às conquistas político-sociais para as crianças.

Sabe-se que essa “construção” da palavra divergiu quando foi colocada em determinados contextos, dentre outros mencionados, mesmo dentro de um período muito próximo. O discurso já exposto em BRASIL (1990c) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), era imbuído de um conteúdo compensatório. A questão das creches é bem

particular nesses meandros, pois, embora o discurso oficial reconhecesse a sua necessidade, seu atendimento era sempre relegado a segundo plano, justificando-se a prioridade à faixa etária dos 4 aos 6 anos.

Desse modo, a creche foi historicamente atendida em meio à precarização concebida pelo formato de convênio (via Legião Brasileira de Assistência, creches comunitárias, entidades filantrópicas, por exemplo), e, no discurso, o governo prestava um atendimento “supletivo” e indireto na maioria desses casos. Porém, essa foi uma bandeira de luta que resistiu nos espaços de luta, especialmente nos movimentos sociais de mulheres (no final dos anos 1970 e início de 1980), e em períodos posteriores, como na elaboração da Carta Magna de 1988, dentre instituições e associações de visibilidade acadêmica nacional como a Conferência Brasileira de Educação (CBE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A despeito dessas dificuldades e multiplicidade de demandas, os elaboradores de políticas conseguiram permanecer na trajetória e/ou construção de uma política para a educação de crianças pequenas. Nesse sentido, mesmo em meio às resistências ao seu discurso, tiveram êxito, pois, além de permanecerem no posto de comando (oficial) dessa etapa educativa, foram bem-sucedidos em corresponder à demanda do terreno de influência maior pela descentralização.

Antes de falarmos um pouco sobre a possibilidade de “observar” os bastidores do contexto de elaboração do documento das diretrizes políticas (BRASIL, 1993), optou-se por resumir os principais pontos indicados no texto (o seu conteúdo) pela iniciativa oficial referente à uma proposta sobre as diretrizes de uma política para a educação infantil brasileira.

O texto se divide em: texto introdutório, seguido de quatro seções, em que se discute, na sequência um panorama da educação infantil atual; na segunda seção explicam as duas diretrizes gerais que são as pedagógicas e referentes à política de recursos humanos; menciona os objetivos da política na terceira seção e por fim uma descrição das ações prioritárias.

No texto introdutório, coloca-se a Educação Infantil no cenário de importância dentro do processo educativo, e o seu crescimento nas últimas décadas, tendo em foco os motivos de expansão desta etapa educativa não somente no Brasil, mas no mundo, fazendo surgir demandas e necessidades. Dentre elas menciona-se o avanço científico sobre o desenvolvimento da criança, crescente força de trabalho da mulher e “[...] a consciência social sobre o significado da infância e o reconhecimento, por parte da sociedade, sobre o direito da criança à educação em seus primeiros anos de vida” (BRASIL, 1993, p. 9).

Esse é o contexto geral referido pelo evento considerado símbolo de mudanças para a História da Infância e seu atendimento educativo no Brasil, sendo a “[...] Constituinte foi um marco decisivo na afirmação de Direitos da Criança, neles incluído o da educação em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1993, p. 9).

O espaço das mobilizações sociais e o alcance da criança como membro da sociedade eram colocados, diante da afirmação de direitos à educação, ao lado do dever do Estado em assegurar a sua efetivação. Por isso, então, a formulação das diretrizes foi feita com base “[...] na Constituição Federal de 1988 e nos trabalhos que se seguiram no âmbito legislativo, com a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a elaboração e os debates do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1993, p. 9-10).

Não fica difícil vislumbrar um pouco dos caminhos percorridos por Didonet. Ele passaria a ser, em 1991, consultor Legislativo da Câmara de Deputados. Naquela etapa, um contato próximo junto ao poder legislativo seria importante, como anteriormente pudemos expor, pois já se movimentavam novas estratégias para a manutenção da mobilização social e do contato entre os espaços e os ajustes de seus interesses.

O discurso da história do avanço jurídico surge a partir de então, colocando-se lado a lado às evoluções nesse âmbito em que foi considerado como o ponto culminante a Constituição Federal. Sua importância é perceptível também nessa construção retórica especialmente “[...] quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento” (BRASIL, 1993, p. 11).

Na primeira seção do documento em tela (BRASIL, 1993), encontra-se enunciada a situação da educação infantil naquele tempo; em pouco mais de uma página, o relato do atendimento municipal e de seu desenvolvimento, com a constatação de sua insuficiência ao nível das creches, a desvalorização e falta de formação dos profissionais, especialmente da instituição destinada à faixa etária dos 0 aos 3 anos de idade.

Com isso, a segunda seção anuncia as diretrizes gerais para orientar as ações, perfazendo um total de sete indicações. A partir dessas, havia as orientações para as ações pedagógicas e aquelas definidas em relação aos recursos humanos. Dentre as gerais, em resumo, afirmava-se que a Educação Infantil era agora a primeira etapa da Educação Básica (0 a 6 anos), sendo obrigatório o seu atendimento; Atendimento em creches e pré-escolas; ações complementadas pela saúde e assistência, de forma articulada; currículo deve considerar desenvolvimento da criança, sua diversidade social e cultural e conhecimentos a universalizar; formação dos profissionais em nível médio ou superior e por fim, a inclusão das crianças com necessidades

especiais, sempre que possível ser atendidas pela por creches e pré-escolas da rede regular (BRASIL, 1993).

Com base nas diretrizes gerais, as pedagógicas precisariam partir da concepção de criança, como dependente do adulto, mas em processo de desenvolvimento, não apenas um “vir a ser”, portanto, entendida como:

[...] um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertencente a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...] profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo (BRASIL, 1993, p. 16).

É preciso considerar o desenvolvimento psicológico e afetivo da criança, entender que é por meio das interações entre ela e o seu meio físico e social que ele será favorecido. Por isso, a interação (lúdica, afetiva e prazerosa) com as pessoas favorece a construção ativa do conhecimento da criança, obedecendo, porém, as particularidades individuais, obedecendo cada ritmo e modo de cada um (BRASIL, 1993).

Aparece assim a indissociabilidade do cuidar e educar, como funções complementares àquelas realizadas pelo círculo familiar. A educação para a criança seria concebida, portanto, como impulsionadora do desenvolvimento infantil, a qual promove a ampliação das experiências e conhecimentos pelo estímulo do interesse dessa criança, enfim, contribuindo também para a produtividade conquistada por meios interativos e de convívio social, com marcas de valores como solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (BRASIL, 1993).

Portanto, as diretrizes que norteavam essas propostas precisariam ser as bases dos professores em suas ações pedagógicas, segundo o referido documento, considerando principalmente: o adulto como incentivador e questionador, que propõe e facilita o processo de interação; oferecer oportunidades para desafios ao raciocínio e descoberta; oportunizar transmissão e construção de conhecimentos; oportunizar o fortalecimento da autoestima e construção da identidade; respeitem e se apropriem da diversidade cultural; considerem o brincar como forma de aprendizagem que envolve a criatividade da criança; valorizar o trabalho cooperativo; combinar atuação pedagógica no grupo com as necessidades e ritmos de cada criança (BRASIL, 1993).

Todas essas diretrizes exigiriam do professor a intencionalidade educativa, a organização e o planejamento do ambiente e das atividades de aprendizagem a serem propostas para as crianças (BRASIL, 1993).

Considerava-se também, dentre as diretrizes gerais, ações integradas cuja função de cuidar e de educar fosse proposta aos/pelos profissionais da educação infantil; valorização do trabalho desse profissional em relação às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação; mecanismos de atualização profissionais; formação inicial em nível médio e superior; a formação dos envolvidos deve ser orientada pelas diretrizes desse documento; enfim, era necessário haver condições mínimas para a sua qualificação (BRASIL, 1993).

A terceira seção expressaria três objetivos urgentes da política de educação infantil, considerando o contexto da Constituição Federal e das diretrizes explicitadas, que são:

- 1 - Expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;
- 2 - Fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento;
- 3- Promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. (BRASIL, 1993, p. 21).

Diante dos objetivos, o documento é finalizado com a apresentação de sete ações prioritárias (BRASIL, 1993):

1- *Definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil:* nessa ação, considera o papel **coordenador** do MEC, além de se considerar a “[...] **atribuição legal** de competências e os movimentos que vêm ocorrendo na área, em especial a crescente tendência de os **municípios assumirem a demanda** deste segmento educacional” (BRASIL, 1993, p. 26, grifos nossos). Prioridade aos segmentos mais carentes e em situação de pobreza e instabilidade.

2- *Eficiência e equalização no financiamento:* por ser reconhecida pela lei, a partir de então, necessário se faz definir papéis e responsabilidades, e também formas de implementação, o que incluiria o financiamento; por isso, uma programação sobre a gestão de recursos públicos, com vistas à redução dos desperdícios. Em relação às três instâncias, ao MEC caberia o papel de assegurar às outras duas, estadual e municipal da área educativa, a “[...] assistência técnica e financeira **supletiva**, operacionalizada na Sistemática de Financiamento na Área de Educação Básica, visando a redução de desigualdades e incentivo a projetos inovadores de maior alcance social” (BRASIL, 1993, p. 24, grifos nossos).

3- *Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche:* Esse estímulo, segundo o documento, se daria mediante apoio técnico e financeiro.

4- *Promoção da formação e valorização dos profissionais da educação infantil:* necessidade de ações voltadas para a formação inicial e continuada desses profissionais, articulando-se em coordenação pelo Ministério da Educação e do Desporto (pelas suas Secretarias²³⁰) e entre as instâncias que prestam esse serviço, sendo fundamental também as universidades envolvidas nesse processo, porém o investimento prioritário, a curto prazo, “[...] na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas” (BRASIL, 1993, p. 25).

5- *Promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança:* a criança precisa de desenvolvimento pleno, como educação, cultura, esporte e lazer, bem como saúde e nutrição. Menciona, portanto a continuidade de ação junto ao PRONAICA²³¹, pois estes já incluiriam a mobilização e a administração compartilhada entre comunidades, União, Estados, Municípios, ONGs.

6- *Criação de um sistema de informações sobre a educação infantil:* diz respeito a um levantamento e tratamento de dados para que se divulgue e possibilite o controle social e de gestão das políticas públicas das diferentes instâncias.

7- *Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área da educação infantil:* fomentar e apoiar as pesquisas, em âmbito nacional, com o apoio de órgãos das instâncias governamentais.

Podemos alcançar algumas constatações apreciadas no conteúdo do referido documento e possíveis inter-relações analíticas com outros documentos anteriores. A princípio, nota-se a continuidade do processo e a trajetória do discurso já discutido anteriormente. Ademais, as pessoas envolvidas na elaboração, consultoria e contributo especial para a feitura do documento. Por fim, algumas percepções²³² (sempre restritas) sobre os “bastidores” da ação e articulações promovidas nesse contexto prévio a sua publicação.

A continuidade do discurso é marcante e já nos foi tema de argumentações, pois, em resumo, tanto pelas condições discursivas anteriores, quanto às objetivas, que foram pouco a pouco estabelecidas, as condições legais foram deliberadas e estavam no curso da

²³⁰ Nesse período: Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e Secretaria de Ensino Superior (SESU).

²³¹ Constam vários documentos desse programa na Coordenação de Educação Infantil (COEDI).

²³² É preciso se precaver de que não são percepções totalizantes, mas baseadas no que foi possível alcançar quando colocados lado a lado, em reflexão, os documentos e as análises até o momento empreendidas.

descentralização, especialmente pela via municipal. A Coordenação de Educação Infantil (COEDI) manteria tanto a sua função de administração supletiva, quanto a coordenação decisória a respeito das políticas para a primeira infância, mas, pela circunstância diferente da anterior, estaria legalmente amparada como parte da educação básica.

Para consolidar a autonomia dos municípios, nada mais prudente do que voltar-se às estratégias de “controle” em meio ao discurso de qualidade e formação dos profissionais de educação infantil, com isso, uma outra sistemática se iniciaria, o contato mais próximo com a área acadêmica. Cabe ressaltar que esse contato já existia, porém de outras formas, como vimos. Somente para lembrar, por exemplo, a relação do discurso oficial aos achados de Ana Maria Poppovic, como forma encontrada para justificar “cientificamente” o seu discurso.

Depois, diante da profusão de críticas de pesquisadores às concepções até então divulgadas, são promovidas modificações em sua fala. Pode-se dizer que foi estabelecida uma relação mais próxima, iniciada com o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar (a partir de 1986), pois as Técnicas das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) faziam parte também do contexto de pesquisa e já se reuniam com os técnicos da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), a fim de compor os conteúdos ministrados nas capacitações dos professores de crianças pequenas.

Além da área acadêmica, pode-se ressaltar também a sistemática da divulgação e fomento às pesquisas, em meio à fala de interinstitucionalidade, como parte das ações prioritárias, congregando também, a participação de todos, desde a comunidade até as organizações não governamentais.

Os documentos encontrados revelam parte do cenário dessa elaboração. Pensando inicialmente nas questões políticas e pedagógicas abordadas como diretrizes fundamentais em Brasil (1993), já somos capazes de afirmar que a sua possibilidade alavancada na década de 1990 não é uma conquista de um marco de realização “pós-constituente” para habitar nos textos oficiais. Estão, sim, muito mais ligadas às constatações feitas pela equipe da Coordenação de Educação Pré-Escolar, diante dos resultados, ou efeitos obtidos ao longo de suas tentativas de capacitação, quer dizer, diante do quadro historicamente “arrastado” e instável de recursos humanos. Essa era uma necessidade que culminava naquele momento, não havendo mais como providenciar medidas provisórias, pois os municípios precisavam alcançar autonomia em seu atendimento educativo às crianças pequenas. Era urgente um plano formativo e de carreira, uma problemática anterior pelas notações e críticas presentes em artigos acadêmicos publicados desde meados da década de 1970 e também em documentos oficiais do mesmo período.

A questão da elaboração de uma política de educação pré-escolar também pode ser observada desde os experimentos argumentativos do documento *Subsídios para a política de Educação Pré-Escolar: documento preliminar*, conforme na capa, um documento preliminar publicado em 1988. Na apresentação do texto feito pelo Secretário da SEB, José Raimundo, o mesmo explica que são delineadas no documento “[...] as diretrizes políticas e pedagógicas para sua atuação na área da educação pré-escolar, como contribuição do processo educacional da criança, da qual toda sociedade participa” (RAIMUNDO, 1988, p. 4).

Esse contexto viria de uma necessidade coletiva em que a proposta constitucional pelo fato de trazer como definição a garantia da educação, o atendimento em creches e pré-escolas. Tal fato se deve, portanto, a uma exigência histórica partilhada por uma necessidade social, e, nesse sentido, à demanda por organização e planejamento sistemático desta etapa educativa.

Diante dos fatos, em suma, o documento (BRASIL, 1988e) visava:

[...] garantir a expansão quantitativa e a melhoria da qualidade do processo pedagógico sob a responsabilidade do setor público [...]. Este documento preliminar, é, em tais condições, uma forma de suscitar o debate em torno do assunto e de encontrar as melhores resultantes (BRASIL, 1988e, p. 4).

A partir das condições objetivas na área, foram priorizadas então a organização administrativa da municipalização, discursada também neste documento como “[...] um processo gradativo, no qual a União e os Estados exercem um indispensável papel de apoio técnico maior, àqueles municípios que ainda não contam com estrutura administrativa ou uma prática educacional [...]” (BRASIL, 1988e, p. 20).

Muitas questões indicadas no documento, que discute subsídios para uma política de Educação Pré-escolar (BRASIL, 1988e), surgiram no documento sobre as diretrizes políticas para a educação infantil (BRASIL 1993). A “pausa”, como se vem experimentando compreender nas análises desta pesquisa, não significou abandono das metas, muito pelo contrário, foram parte das estratégias possíveis e integraram o referido processo “gradativo” de municipalização.

Talvez, pelas ações dirigidas para o Programa Professor da Pré-escola no início dos anos 1990 (que já vinha sendo objetivado como estratégia de formação indireta), além dos motivos políticos da nova administração Collor, acabou sendo possível levar a cabo o projeto sobre políticas em 1992.

É importante destacar, nesse momento, três textos. O primeiro, *Plano de ação* (BRASIL, 1992b), traz a elaboração e a impressão de documento sobre políticas de Educação

Infantil; o segundo, o texto *Uma política Nacional de Educação Infantil x Uma Política do Governo Federal para a Educação Infantil* (BRASIL, 1992a), com argumentos para defender uma política em integração entre o governo federal, as outras instâncias públicas, privadas, não governamentais e público em geral. O terceiro texto, *Sobre Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1992c)²³³, cita estratégias principais para se atingir os objetivos propostos por uma política “integrada”.

As condições propícias a se pensar nessa política, incluindo as diretrizes necessárias para a organização dos órgãos públicos, finalmente transitara em um *Plano de ação* sobre Educação Infantil de 1992, que somente por esse fato, foi experimentado um cronograma com os passos necessários rumo à sua elaboração para o ano seguinte. O plano projetava uma meta de elaborar o documento e imprimir em torno de 10.000 exemplares para serem distribuídos entre organismos governamentais e não governamentais, com previsão de despesa para essa impressão, contratação de consultores e reuniões, incluindo os consultores e também técnicos das Unidades Federadas (BRASIL, 1992b).

Os dois outros textos são complementares e mostram um primeiro ensaio de construção textual e discursiva, constando, inclusive, pontos estratégicos para se projetar ações que se fizessem necessárias no rumo de sua concretização.

O primeiro texto complementar questiona se deveria haver uma “política nacional” ou uma “política do governo” para a Educação Infantil. Os argumentos são construídos para que o discurso privilegie a política nacional uma vez que a “[...] partir da Constituição de 1988, o Governo Federal não pode mais ditar e comandar sozinho e autocraticamente a educação no país” (BRASIL, 1992a, não paginado).

Assim, caberia ao governo federal legislar, junto aos Estados da Federação e ao Distrito Federal, sobre educação, cultura, ensino e desporto. Essas explicações dizem respeito à inclusão da criança de zero a seis anos na Constituição Federal, com base no Art. 205, em que se afirmam o direito de todos e o dever do estado. Ressalta-se, porém, que as ações governamentais a serem seguidas estão no art. 204 da constituição, em que se vê a descentralização político-administrativa e a participação da população (via organizações representativas) em se formular políticas e um controle de ações mais próximas dos contextos (BRASIL, 1992a, não paginado).

O segundo texto complementar ao Plano de Ação (BRASIL, 1992b) denomina-se *Sobre Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1992c), e proporciona, talvez, um discurso de nível interno mais “sincero” em termos de lutas travadas, dentre os avanços e retrocessos na

²³³ A data é dada por conta de “pistas” encontradas no texto, como o exemplo de já “se ter passado 4 anos desde a promulgação da constituição cidadã”.

educação infantil brasileira. Nesse texto, é demonstrado parte do que Ball (2006) nos orienta a pensar, a partir da multiplicidade (não linearidade histórica), na busca estratégica por coordenação entre âmbitos multiplamente conectados.

Nesse sentido, o texto em referência (BRASIL, 1992c) constrói três eixos a serem articulados em sua elaboração: a necessidade de base política, econômica, teórica/científica e prática/pedagógica. Afirma-se que a base econômica e política são praticamente inexistentes, por isso, a formação técnica e a experiência na área da primeira infância seriam importantes bases estratégicas para conquista dessas faltas.

Ao mencionar a base econômica, citam-se as políticas recessivas e crescimento da chamada “dívida social”, expondo duas consequências bem conhecidas: a) as políticas compensatórias que buscavam remediar as faltas mediante “[...] paternalismo do Estado, e de forma paliativa, das carências de determinados grupos populacionais” (BRASIL, 1992c, não paginado). O agravamento do abandono, da marginalização da criança, quando o fenômeno dos “meninos e meninas de rua” chamavam mais atenção do que a educação ou as condições gerais de precariedade das crianças e de suas famílias. Essa deterioração se daria porque a proposta feita por “[...] grupos mais retrógrados é o do recolhimento em Centros tipo FEBEM ou o combate, via repressão policial ou o extermínio” (BRASIL, 1992c, não paginado).

São noções presentes no entorno da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), afirmando também que “[...] **A criança de zero a seis anos não tem prioridade nesse contexto**” (BRASIL, 1992c, grifos do original), a não ser de forma sectária em saúde, muito por conta das pressões exercidas por “[...] organismos internacionais como o UNICEF” (BRASIL, 1992c, não paginado), que fazem parte de pressões ao nível mundial.

No que se refere a outra base ausente, a política, evidencia-se a demora em se ter uma construção coletiva para um Projeto Educativo brasileiro, ou mesmo ter uma concepção em consenso para que fossem elaboradas as diretrizes e bases de uma educação nacional.

Por isso, as condições políticas, segundo documento, precisam ser favoráveis, e “[...] se não existem, precisam ser criadas. A Constituinte foi um momento político para lutar e conquistar os direitos humanos, individuais, sociais, políticos, porque estavam espezinhados durante vinte anos” (BRASIL, 1992c, não paginado). Além de condições políticas desfavoráveis, havia “[...] poucos Políticos representando os interesses das crianças no Congresso Nacional e nas Assembléias (sic!) Legislativas. (Seria interessante averiguar como está a questão nas Câmaras de Vereadores ” (BRASIL, 1992c, não paginado).

Como “pontos estratégicos”, ressalta-se a necessidade de uma ação que trouxesse alguns políticos para a causa das crianças. Faz-se uma ressalva de que outro ponto estratégico seria

ligado às boas condições técnicas “[...] conhecimento teórico bastante disseminado e apropriado para a educação infantil e experiência de educação infantil ” (BRASIL, 1992c, não paginado). Restando elaborar avaliações e divulgações de experiências, propostas pedagógicas e práticas de trabalho para creche e pré-escola.

O estratagema de articulação viria, portanto, do âmbito técnico-pedagógico, conforme se vê: “Dessas bases técnicas (teóricas e práticas) temos que partir, com nossos ‘aviões’, ‘navios’ e pessoas (jamais ‘tropas’) para conquistar os pontos estratégicos” (BRASIL, 1992c, não paginado).

O documento propõe, em seu encerramento, duas questões importantes, em interação dialética, ou seja, a serem tratadas em simultaneidade:

- a) definição de uma estratégia para ganhar o espaço para uma Política Nacional de Educação infantil
- b) definição das diretrizes dessa política, ou seja, as bases, os delineamentos, os parâmetros do que seria uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1992c, não paginado).

Nesse sentido, sabendo que havia uma luta política e econômica em meio ao espaço de prioridade “mínima” concedido à criança, esses pontos estratégicos foram levados adiante.

A partir do momento em que vamos esboçando o cenário, retoma-se a questão do documento *Política de Educação Infantil: proposta* (BRASIL, 1993). Já discorreremos sobre o conteúdo abordado no referido documento e demonstramos, em seguida, alguns aspectos de continuidade com ações anteriormente traçadas em outros textos oficiais anteriores ao ano de 1993. Diante dessas relações, é possível agora observar também parte dos bastidores de elaboração desse documento, a partir de anotações e textos encontrados.

Com tal intuito, importante iniciar pelas pessoas que constituíram a sua elaboração. Em primeiro lugar, destaca-se a nova coordenação de Ângela Maria Rabelo F. Barreto²³⁴. Integram também alguns nomes e instituições que são exponenciais, pessoas que participaram da equipe de Didonet, como Stela Maris Lagos Oliveira e Ana Rosa Oliveira Beal, por exemplo. Outras, como Maria Lúcia Thiessen, que participou da produção do Diagnóstico de 1975 e do primeiro volume da coleção publicada pelo Ministério da Educação “Atendimento ao Pré-Escolar” de

²³⁴ Formada em Psicologia no ano de 1976 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Mestrado e Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UNB), respectivamente 1980 e 2004. Atuou na coordenação da COEDI entre novembro de 1992 e junho de 1998, quando assumiria em seu lugar, por dois anos, Gisela Wajskop.

1977. Em 1993, Thiessen trabalhava na Pastoral da Criança (CNBB)²³⁵ quando participou do processo de elaboração do documento (BRASIL, 1993) como “colaboradora especial”.

Pelos textos encontrados na Coordenação de Educação Infantil (COEDI), os contatos e a organização do cronograma de trabalho foram mediados por Ana Rosa Beal, que, já em dezembro de 1992, há os registros sobre os primeiros passos. Constam, nesse sentido, várias de suas anotações sobre os agendamentos dos encontros, listas de presença, textos com as sugestões dos participantes, trocas de mensagens com os consultores Euclides Redin, Fúlvia Rosenberg e Vital Didonet.

Em 3 de dezembro de 1992, Beal prevê (manuscrito) as atividades iniciais, primeiro sobre o contato telefônico com os consultores já selecionados. Os motivos do contato e as explicações decorrentes seriam esclarecidos durante a conversa, seguindo os seguintes tópicos:

- Objetivo da consultoria
- Pagamento adiantado²³⁶
- Vamos mandar um esboço que na realidade é apenas um rascunho para se trabalhar em cima
- Dias da discussão: semana de 14 a 17/12
- Reunião com convidados: 2ª quinzena de março (3 dias)²³⁷

Nesse roteiro, ao expor via ligação telefônica a conversa com os consultores, há informações importantes ao curso de nossa pesquisa. As elaborações das diretrizes para a política da educação infantil foram feitas, a partir daquele momento, em três etapas.

Na primeira etapa, houve uma reunião somente com os consultores, sendo que esses receberam um esboço prévio sobre o que deveria ser tratado. A partir dessa primeira versão, em conjunto com a equipe da Coordenação de Educação Pré-Escolar, os consultores contribuiriam em reunião (conforme acima entre os dias 14 e 17 de dezembro de 1992) para “[...] elaborar, em conjunto, a versão preliminar (2 dias em Brasília) ”.

Na segunda etapa, organizou-se a discussão em Brasília, que contaria com 10 técnicos, movimentação que também levaria dois dias.

Por fim, na terceira etapa, as contribuições na elaboração de uma versão final, o que deveria ocorrer na ocasião do encontro de um dia.

²³⁵ Assim como a colaboradora da Pastoral da criança, CNBB, o documento contou com outros de diversas instituições, como UNICEF, LBA, Universidade Federal de Juiz de Fora, Secretaria de Educação Estadual e Municipal (do Rio Grande do Norte e cidades de Campinas e Rio de Janeiro), Faculdade de Educação da UnB, Creches (USP e Crecheplan) e Departamento de Serviço Social da UnB.

²³⁶ Escrito o valor entre parênteses: “8 milhões = 1.000 dólares”.

²³⁷ Anotação em papel, pertencente ao arquivo consultado.

Dentre as anotações, há também uma folha denominada “Política de Educação Infantil”²³⁸ que previa, em adição, um contato específico também com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Antes da reunião, conforme afirmado, as consultorias foram prestadas com encontros específicos para definir o conteúdo do documento e as correções “conjuntas”, ou seja, que envolveriam os três consultores, mediante também à revisão dos textos entre a equipe.

Algumas versões constam nos arquivos. Por meio delas e de outros textos é possível notar que Fúlvia Rosemberg foi responsável por elaborar o texto das diretrizes pedagógicas (a partir de um roteiro prévio enviado), que foi lido por Vital Didonet e passou por algumas modificações, no sentido de se organizar o texto em estrutura de tópicos. Além disso, a própria Coordenação modificou o trecho original, incorporando os conceitos propostos por Rosemberg no formato mais textual, retirando alguns tópicos quando se falou da concepção de criança.

A parte que coube à Didonet foi aquela pertencente às Diretrizes de uma Política de Educação Infantil, que passou pela leitura e por algumas correções de Rosemberg. Essas correções se encontram arquivadas, inclusive, com uma carta²³⁹ enviada pela pesquisadora em 28 de dezembro de 1992 a Ângela Barbosa (coordenadora), membro da equipe técnica da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), destacando os problemas percebidos. Suas sugestões gerais vão no sentido de organizar melhor o texto, ao modificar parágrafos de lugar ou incluir algumas palavras tomadas como necessárias ou também retirar algumas expressões que considerou “pesarem” no texto, como várias vezes a notação da expressão “desde o nascimento”. Foram tecidas também considerações acerca dos objetivos e alterações de alguns tempos verbais.

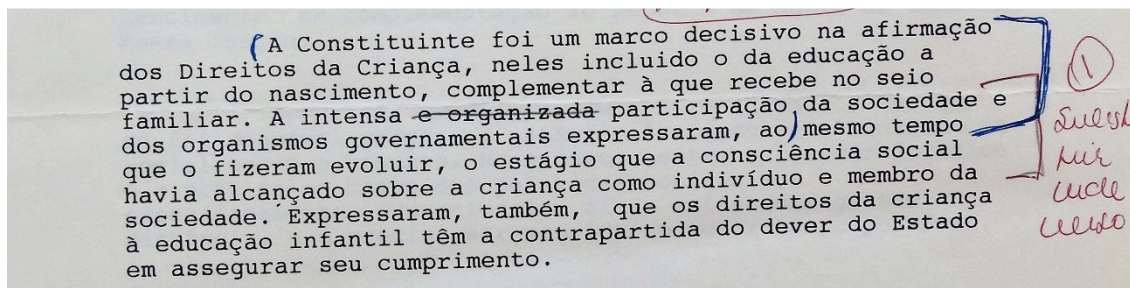
Percebe-se que a autora notou algumas confusões diante de assuntos anteriormente combinados. Assim diz: “Pelo que me lembro, o que havia ficado acertado é que o que se considerou como ação prioritária 1 é o objetivo 2”. Considerou também o excesso de negritos no texto, entendendo-os dispensáveis. A autora refez o parágrafo que consta na página nove do texto final publicado, o qual constatou-se ter sido acatada a sugestão.

No trecho “preliminar” estava, conforme a Figura 9:

²³⁸ Anexo D.

²³⁹ Nessa carta Fúlvia Rosemberg diz no começo: “Aqui seguem os textos: a revisão que fiz no do Didonet e o que redigi”. Anexo E.

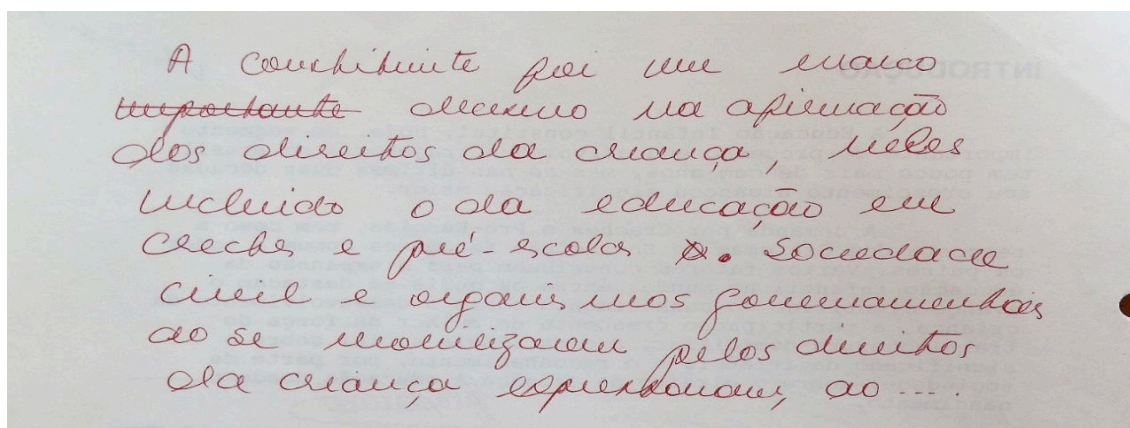
Figura 9: Correção de Fúlvia Rosemberg da parte organizada por Vital Didonet no tópico Diretrizes para uma Política de Educação Infantil.



Fonte: BRASIL, Documento preliminar “Política de Educação Infantil” (1993)

Segue abaixo a Figura 10, que demonstra a correção de Fúlvia Rosemberg:

Figura 10: Correção de Fúlvia Rosemberg da parte organizada por Vital Didonet no tópico Diretrizes para uma Política de Educação Infantil



Fonte: BRASIL, Documento preliminar “Política de Educação Infantil” (1993)

O que coube a Redin foi a revisão dos textos sobre a “proposta pedagógica” que passaram por reconstruções de Rosemberg e Didonet. No dia 20 de abril de 1993, Beal passou quatro informações importantes a Redin, por telefone, sobre o que deveria notar na referida revisão. Primeiro, em relação ao documento, consta a anotação de Beal de que “[...] seria desejável substituir a idéia de universalização pela de expansão”. Em segundo, sobre a versão da Fúlvia: “[...] não temos comentários a fazer uma vez eu esta serviu de base para a versão do Vital. Depois menciona a versão de Didonet: “[...] sua apresentação está em forma de itens,

precisaria sofrer modificações no sentido de que a redação fosse mais descritiva e mais detalhada”.²⁴⁰

Além disso, o primeiro parágrafo foi julgado como impreciso. Nele se vê “A proposta Pedagógica que norteia a educação Infantil se fundamenta das concepções de infância, especificamente na idade que vai do nascimento até o ingresso no ensino fundamental” (Versão do Didonet). Beal afirma que o texto era confuso, parecendo que seria correto constar que “[...] são as concepções de infância, de educação e de desenvolvimento e aprendizagem que fundamentam as diretrizes pedagógicas de educação infantil”. Por fim, na quarta observação, menciona que o texto preliminar de Redin “[...] obedece a uma linha mais filosófica, diferente do restante do documento”.

Na resposta em 22 de abril de 1993, Redin envia uma carta aditada às suas correções, com o vocativo “Caríssima Ana Rosa!”. Dentre outros escritos, destaca-se o seguinte comentário: “Não fosse o caráter de ‘Diretrizes’ a gente podia ampliá-lo bastante. Mas assim mesmo está bom”.

Foi anteriormente pensada a existência de uma discussão com 10 técnicos²⁴¹, o que não aconteceu por motivos não descritos nas anotações de Ana Rosa Beal.

Em um determinado momento, Beal menciona um “contato com a Fátima²⁴², UnB e marcar reunião” que aconteceu em 24 de março de 1993. Informa que conversaram sobre o dia do encontro (que aconteceria no final de junho e início de julho daquele mesmo ano). De acordo com as anotações de Beal, discutiram sobre a dinâmica e também sobre as pessoas a serem convidadas, incluindo a garantia de pagamento de passagens e hotel aos convidados. Fato curioso é o registro em que deveria conversar nesse encontro com a Fátima no sentido de “[...] definir os ‘penetras’ (CAIC/LBA, MEC, etc.)” para o referido encontro.

Na seleção de possíveis participantes²⁴³, consta uma listagem que inicialmente previa 25 possíveis pessoas e, em adição, outras cinco. É importante observar a indicação de Alda Pinto da Silva, por Rosita Edler Carvalho, Secretária de Educação Especial.

²⁴⁰ Anotação em papel, sem data, pertencente ao acervo público do COEDI.

²⁴¹ Encontrou-se uma anotação dos prováveis técnicos, e constatou-se somente os primeiros nomes que são: Nabiha, Solange, Consuelo, Marília e Margarida. Entre parênteses encontra-se a informação “Furou”.

²⁴² No contexto do cronograma do primeiro semestre de 1993, consta uma reunião com a Diretora da Universidade de Brasília, e também outra pista na listagem dos contatados, Maria de Fátima Guerra de Sousa. A referida professora, formada em Pedagogia em 1969 e doutorado em Educação Infantil pela “Ohio State University” em 1980, cujo título “*Self-concept; anxiety and learning from Reading*”.

²⁴³ Segue a listagem do primeiro contato com os nomes dos possíveis participantes : 1) Marisa Serrano Feerzeli (MS); 2) Antenor Napolini (UNICEF); 3) Stela Napolini (UNICEF); 4) Marcos Guerra (RN); Fernando Becker (UFRS); 6) José Romão (Univ. Juiz de Fora); 7) Regina de Assis (RJ); 8) Monique Deheinzelin (SP); 9) Sonia Knramer (RJ); 10) Iralice (LBA); 11) Carmem Emília (UNICEF); 12) Valter Garcia; 13) Josefina Baioque (Bernard Van Lee); 14) Eni Barbosa (CAIC); 15) Josenilda de Araújo Caldeira Brant (COSMI – MS); 16) Maria

Dentre os participantes, nota-se na lista a presença de diversas instituições, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Centro de Ação Integrada à Criança (CAIC), a Pastoral da Criança, a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), representantes de Universidades oriundos de Brasília, do Rio Grande do Sul, Juiz de Fora, etc. De todos esses, têm-se na lista de participantes na reunião que ocorreu nos dias 30 de junho e 01 de julho de 1993, na UnB, Faculdade de Educação.

Ao final, foram 25 participantes (incluindo os consultores). Sendo: Antenor Naspolini (UNICEF); Euclides Redin (UNISINOS/Consultor); Fúlvia Rosemberg (Fundação Carlos Chagas/ Consultora); José Eustáquio Romão (Universidade de Juiz de Fora); Maria Lucia Thiessen (Pastoral da Criança); Marisa Serrano (OMEP/MS); Rita de Cassia Coelho (Instituto João Pinheiro); Rita Cohen Bederson (Secretaria Municipal de Educação – RJ); Regina Lúcia C. de Melo (Instituto João Pinheiro); Rosana Dutoit (Creche/USP); Silvia Carvalho (CrechePlan); Vania de Souza (sem informar Instituição); Vicente P. Faleiros (UnB); Vital Didonet (Consultor). Especialmente do MEC: Marília Miranda Lindinger (Secretaria de Educação Fundamental); Ivani Câmara Neiva (SEBESP); Alda Pinto da Silva (Secretaria de Educação Especial). Os técnicos da Coordenação de Educação Infantil (COEDI): Ângela M. Barreto; Ana Rosa Beal; Anny Mary Baranenko, Stela Maris Lagos Oliveira; Tereza de Jesus Neri Barreto; Jarlita Damasceno; Vilma Seixas.

Previamente ao evento, foram enviadas aos participantes definidos as cópias do documento preliminar (resultante das consultorias), no intuito de que se pudesse proceder comentários sobre o texto. Nessa versão, publicada em 11 de maio de 1993, observam-se poucas diferenças em relação à versão final, de outubro do mesmo ano. A diferença mais destacada foi a exclusão de um tópico que estava previsto a “Operacionalização Inicial do Projeto de Formação e Capacitação de Recursos Humanos”. Talvez por explicitar ações mais pontuais e não diretrizes com enfoque de perfil genérico, como era o objetivo desta obra oficialmente publicada, o que significou, então, a remoção dessa parte. Algumas considerações dos participantes se encontram na Coordenação de Educação Infantil, e pela afirmação antes exposta de que não houve grandes mudanças, mas apenas “um tópico retirado”, estas não modificaram a impressão final.

Lúcia Thiessen (Pastoral da Criança); 17) Nédia (Fundação Joaquim Nabuco); 18) Pedro Demo (OMEP); 19) (Fundação Esquel); 20) Rita Camata (Meninos de Rua); 21) Ângela Amim (Pres. Comissão de Educação); 22) Ubiratan Aguiar (LDB); 23) Eurides Brito (FEDF); 24) Roberto Algarte (UNB); 25) Vicente Faleiros (UNB); 26) Rosana Dutoit; 27) Silvia M. Pereira de Carvalho; 28) Fátima Guerra; 29) Maria Malta Campos. No lugar de Iralice, no tópico 10 acima, foi colocado o nome de Leonor Barreto Franco (LBA).

Portanto, é possível pensar, em resumo, algumas notações importantes efetuadas nessa seção final de argumentação.

Iniciamos esta seção acentuando as conectividades presentes na ação oficial destinada à Educação Pré-Escolar, trazendo, em paralelo, o contexto da Campanha Nacional Criança e Constituinte, que, apesar de seu maior realce social, mereceu internamente, ações tão abundantes quanto o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Dedicamos vigor às análises para compreender esse Programa, por meio dos relatórios de encontros ou propostas concernentes à sua implementação, e que trouxeram à superfície da investigação as maneiras como administraram os impactos de seu primeiro ano de atuação (1986), e assim continuaram, entre os ajustes necessários, a predição de ações e as resoluções de problemas para o próximo ano.

Nesse contexto, ressaltamos que foram definidas pelos agentes da Coordenação de Educação Pré-Escolar, duas etapas em referência à trajetória de conquista dos direitos das crianças: a primeira, terminou com a promulgação da Constituição Federal e, a segunda, foi iniciada a partir de então, no rumo da elaboração de políticas públicas para a primeira infância. Essas duas fases estiveram mais visíveis ao público em geral, porém, junto a elas, acontecia o Programa de municipalização.

Nos meandros da compreensão desse programa, alcançamos alguns entendimentos quanto aos problemas persistentes ao longo do tempo, como a formação (ou capacitação) do professor, o reaproveitamento de estruturas prévias, como o MOBRAL – o que contemplou também a disputa por seu comando e a definitiva incorporação da Revista Criança ao Ministério da Educação, sob coordenação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), em parceria com técnicos das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC), especialmente as do estado do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Outro aspecto relevante é a questão do conteúdo pedagógico proposto para ser ministrado nos cursos de capacitação. A Revista Criança foi um dos materiais utilizados em relação indireta com a formação do professor de crianças pequenas e a análise de seus conteúdos revelou uma circulação de ideias simplificadas, confirmando uma sistemática frequente em que se incorpora e ajusta todo o tipo de experiência prática, mas, ao tentar elaborar uma “teoria prática para a prática”, certamente não se destoou de suas prescrições na tentativa de orientá-las. Portanto, notações fundamentais foram colocadas à discussão, como a atitude de reaproveitar de ideias, propostas pedagógicas, críticas, discursos e até instituições para que as definições políticas fossem bem-sucedidas.

Pontuou-se também algumas construções na fala oficial que se fizeram necessárias para a continuidade do processo, como o texto (BRASIL, 1990c) escrito para a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em se percebeu uma pretensa regressão discursiva (elementos da educação compensatória) em mescla de palavras com termos mais democráticos.

Por isso, esse foi um exemplo proveitoso para nos ajudar no mapeamento da trajetória das políticas, em que as estratégias necessitaram de uma boa dose de “invenção” e “criatividade” para a manutenção de seu curso, não linear, mas em meio às dificuldades e busca por acordos e concessões. “Velhas” fórmulas poderiam ser acionadas a qualquer momento se o contexto com o qual se “conversava” se assim o requisitasse. Foi importante pensar que, apesar das saídas e retornos de Didonet, o curso dos objetivos buscou certa “previsibilidade” em meio às diversas modificações, ditas, inclusive no terreno “macro”, como o caso da passagem de um modelo de Ditadura para o modelo da Nova República.

Foram traçadas as ações político-administrativas, acentuando a figura de Didonet, seu grupo técnico, instituições e pessoas que influenciaram em suas decisões. Pode-se entender e afirmar o seu importante papel para a elaboração e reforço convergente na descentralização e legalização necessárias e que possibilitou administrativamente a iniciar a conversa em torno de uma elaboração de políticas educativas para a primeira infância. De certa forma, ao evidenciar a figura de Didonet, foi possível esboçar um breve resumo sobre o que se discorreu em relação à trajetória de política pensada para a primeira infância no nosso país. Assim, seu papel ativo não pode ser desconsiderado na releitura dos acontecimentos em intersecção na História da Educação Infantil brasileira.

Passamos rapidamente pelo período entre 1990 e 1992, sendo destacada a questão da formação pedagógica (direta, indireta, via programas audiovisuais) e da elaboração de uma política pública, anteriormente pensadas e que se encontravam junto às demandas que surgiam, à sua inevitabilidade em frequentar a agenda oficial e, conseqüentemente, os seus textos.

Enfim, o documento sobre políticas, publicado em 1993, pode ser revelado em seu conteúdo e em seus bastidores de elaboração (inclusive de seus participantes), tangenciando o texto e o discurso.

No decorrer dessa seção, tornaram-se evidentes as ações estratégicas e a tentativa de conectar contextos, ou convergi-los em ideias e intenções. Inclusive a criança, quando indispensável, foi exposta em suas “necessidades”, sendo colocadas na pauta da discussão e unidas à agenda do governo federal, assim como a conveniência de poder justificar a sua própria existência por meio da articulação de sua uma proposta educativa.

Em destaque, o que se percebeu foi a perseguição parcimoniosa rumo às determinações da agenda maior, para consolidar a descentralização administrativa. Em meio à atuação criativa e engenhosa, Vital Didonet não deixou de lado o posto de comando, ou controle pela seleção da “palavra” coordenadora. Mesmo diante da mudança, quando Ângela Maria Rabelo F. Barreto assume a coordenação geral, não foram identificados (dentro dos limites dessa pesquisa, pelo recorte temporal) grandes modificações no curso antes oficialmente planejado no curso da História da conquista de direitos das crianças brasileiras, o documento das Diretrizes Políticas para a educação infantil.

Mesmo em meio à complexidade, arriscou-se, nessa pesquisa, fixar a análise por entre as fendas deixadas pelos elaboradores de políticas, quando intentaram mobilizar e convergir opiniões e necessidades. Foi importante reconhecermos que quando se fala em contextos e influências, estes são profusos (estão em vários espaços); por isso, as articulações ou intersecções entre os âmbitos tornou-se tão cara ao empreendimento do presente estudo. Portanto, uma linha tênue percorre qualquer análise que tenta confrontar os acordos e os embates dentro e entre os espaços analisados.

Ao término dessa pesquisa, apresentamos a última seção, oferecendo algumas considerações e, assim, a sistematização de achados a partir do esforço analítico e das compreensões gerais empreendidas nesse estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício historiográfico abordado optou por direcionar a análise a partir do ponto de vista da agência ou pela “voz” de sujeitos elaboradores de políticas públicas e de suas estratégias. Oportunizou, assim, por uma postura desmistificadora e relacional, observar as conectividades e as mobilidades entre âmbitos e grupos. Alcançou-se, nesse caminho ao longo da tese, o enlace das questões aparentemente desunidas, pela observação de movimentos provocadores da recorrente apropriação e circulação de ideias pedagógicas, na área da educação de crianças pequenas no Brasil.

Mesmo ciente de que o contexto oficial não é exclusivo nessa questão, este tem o seu peso pelo lugar de poder e de estratégia que ocupa, e dispõe, segundo concorda Stephen Ball (2006), do privilégio em conduzir “a alocação autoritativa de valores”, isto é, o comando e a seleção daquilo que irá ou não ser apropriado para transitar entre o discurso e os textos contidos nas políticas públicas educativas.

Foi possível analisar, no espaço de tempo proposto (1964-1993), o ápice de suas ações no elaborar de textos, no articular da fala ao momento, sobretudo, no fortalecimento convergente e singular entre diversos contextos que tocaram o discurso sobre a criança pequena e a sua educação. Assim, permitindo elevar-se também a mensagem que defende a Constituição Federal como marco histórico, aquele que, dentre outros acontecimentos, também contribuiu para a mobilização e a aderência dos contextos (seus interesses e demandas), e permitiu a construção de visões que transportaram a criança ao posto de cidadã.

Quando abordamos a habilidade em convergir discursos, esta assertiva se deve à ênfase dada nesse estudo à agência oficial. Todavia, é preciso reforçar que essa habilidade requereu dos agentes de políticas públicas, especialmente da figura de Vital Didonet, eleger grupos em solidariedade (de ideias, demandas, dentre outros) que pudessem auxiliar nos seus intentos, posto que havia polêmicas e competições em um terreno que é complexo e multifacetado.

Não deixa dúvida desse cuidado ao nível do discurso, quando percebemos, por exemplo, que os enunciados são modificados nos textos oficiais (apresentados em eventos ou publicações) em virtude da oposição de certos grupos, buscando sobretudo, contornar esses conflitos que são, todos, carregados por histórias particulares, incluindo os requerimentos, seja por espaços de atuação, por necessidades variadas, por visibilidade epistemológica, dentre outros.

Com tais facetas, amplia-se ainda mais a dificuldade interpretativa do pesquisador, quando se reconhece que, em outros contextos, da mesma forma que o oficial, há a exigência de ampliar a força de suas causas aproximando-se de outros grupos para realizar os seus intentos.

Isto posto, não se pode observar a trajetória de políticas públicas compreendendo-a como consequência de uma sucessão de ideias convergentes, pois, aquele que conquistou “a palavra” gestora, mesmo em posição de poder, não se esqueceu da atitude diligente, frente ao que era possível prever diante dos efeitos, quando textos, proposições e programas eram oficialmente apresentados.

Portanto, a escolha por evidenciar a convergência discursiva (na intensificação do movimento das atividades do terreno oficial) fornece-nos justamente o que contempla o ciclo de políticas, o qual auxilia a destacar, nas análises, o espaço de manobras necessário para que a criação e a inventividade das ações oficiais pudessem ser desveladas. A partir de então, condições para contribuir na continuidade de pesquisas na área da educação infantil e, assim, conhecer essas interfaces em conflito e promover avanços no entendimento dessas questões.

Por esse motivo e também diante das escolhas teórico-metodológicas, salientou-se nessa tese a atitude investigativa que evitou a linearidade e o arremate reflexivo. Isto posto, mais do que o “desfecho” ou a defesa de “marcos” – como muitas vezes se vê nas narrativas históricas, ou melhor dizendo, historicizantes – importou-nos a fixação nos efeitos das implementações (ou rearticulações discursivas) de política, que são sempre provisórios.

Assim, buscamos as lacunas deixadas por seus elaboradores na necessária flexibilização do discurso, porque ao mesmo tempo em que perseguiram suas metas, não poderiam perder de vista os outros espaços, todos com as suas próprias necessidades, interesses e demandas em jogo.

Nesse sentido, ao explanar sobre a presença das intersecções entre os âmbitos, reconhece-se que a natureza das políticas públicas é essencialmente mediada. Existe, portanto, uma atenção específica ao terreno da prática educativa, por isso, além de efetuar teorizações ao seu respeito na tentativa de conter resistências, e sabendo-as imprevisíveis, os agentes, elaboradores de políticas educativas, procuraram evitar ao máximo mudanças bruscas nesse espaço de atuação. Essas ações referem-se ao que Certeau (2014) chama de estratégia, possível somente para quem ocupa certos lugares concernentes ao poder.

Observou-se que a grande visão estratégica de Vital Didonet contemplou uma atitude parcimoniosa em direção à meta principal: integrar a educação pré-escolar ao campo da educação básica, o que demandou “iniciar” a organização administrativa em 1974. Nos

meandros de sua atuação, ao ganhar experiência, pode, aos poucos, ampliar o seu entorno de influência, mantendo assim um certo modelo de ações capazes de trilhar o percurso político, mapeando e alinhando-se aos contextos necessários, construindo as suas redes de solidariedade e empenhando-se por “silenciar” ou, pelo menos arrefecer, certas demandas ou espaços em competição com as suas intenções.

Com isso, seguiu adiante, reconstruindo o discurso (estando este, variável a depender dos contextos), esforçando-se por seu alinhamento, garantindo os lugares estabelecidos, sabendo delegar confiança a um grupo de algumas pessoas que foram longevas com ele naquele espaço.

Outrossim, na condição de coordenador da educação pré-escolar, as pessoas sob sua liderança foram bem-sucedidas ao cumprir o intento comum, alcançando também, posições de prestígio e detenção da palavra. Quando necessário, mantiveram uma atitude contínua (por isso a paciência), engenhosa e criativa ao buscarem a importância da pré-escola enquanto âmbito educativo no contexto de influência maior.

Ao longo da pesquisa, e pelas divisas da temporalidade selecionada (1964-1993), foram reconhecidos acontecimentos que dinamizaram as articulações discursivas (e textuais), as quais dispararam os ajustes necessários para o intento acima descrito. Por tal motivo, a perspectiva de longa duração foi necessária, para captar os movimentos dos agentes oficiais e acompanhá-los, pelo prisma da circulação e apropriação de ideias pedagógicas.

Seguindo essa lógica, para captar os movimentos construídos, foi preciso retroceder a um tempo de abalo social, como foi o ano de 1964, e a partir deste ponto, buscar pistas que pudessem justificar como se deu o “início” (1974) do atendimento às crianças pequenas, reconhecido como disparador das ações oficializadas, ou seja, vindas de um órgão específico no interior do Ministério da Educação.

Um período repleto de publicações, organização administrativa e lutas constantes para se aproveitar o que era possível em meio à abundância de instituições (outros ministérios e instituições diversas), que acabaram literalmente desperdiçando os poucos recursos destinados à assistência ou à educação da criança menor de seis anos de idade. Existia, portanto, nesse meio, um acúmulo de ações similares, em um terreno de disputas, o que dificultou sobremaneira a ação da Coordenação de Educação Pré-Escolar. Tanto que desde o princípio da análise dos documentos percebeu-se a defesa e a busca pela necessária articulação institucional. Esse é um embate histórico, ainda mais ampliado em sua complexidade no caso da creche, em sua trajetória de atendimento diversificado, a partir de áreas do âmbito federal como a saúde, a

assistência social e a educação. Sem contar as inúmeras instituições filantrópicas, comunitárias e particulares. Todos esses possuíam a sua forma de atendimento e os seus próprios interesses.

Outro mover discursivo permitiu compreender a conformação de “novas” ideias a certas instituições e acontecimentos a partir de 1979. Nesse período em que aconteciam os movimentos sociais, especialmente o movimento de Luta por Creches, já se pode perceber nas publicações oficiais, a busca por modificações, posto que, além desse requerimento de visibilidade social por creches, havia um ambiente de forte questionamento acadêmico.

As lentes historiográficas que escolhemos adotar, a partir de Depaepe, ajudaram-nos a perceber a tendência em que os elaboradores de política se esforçaram para manter o máximo possível das práticas perseverantes, ou seja, existia uma gramática educativa em funcionamento, muito difícil de mudar. Nesse tocante, percebemos, com o auxílio de Ball, que as ações estratégicas se relacionaram com essas críticas especialmente direcionadas à escolha oficial pela educação compensatória e o seu discurso sobre a carência infantil diante de uma situação vivencial de marginalização cultural, desenrolando-se em discussões conceituais em torno da função educativa da pré-escola, do professor e da criança.

Porém, os agentes de políticas públicas não foram capazes de acalmar as críticas nos primeiros anos dos 1980, pois metamorfosearam esse discurso tentando conectar outras palavras no aproveitamento de práticas e instituições pré-existentes. Como exemplo das alterações efetuadas no rumo de “novas” conceituações, a defesa da singularidade da educação comunitária, em que criança (de determinada comunidade), não mais carente, passa a sujeito das classes populares, conhecedoras da educação vivencial, de suma importância para a primeira etapa da educação de uma pessoa.

No compasso desse caminho, as instituições de atendimento comunitário não estiveram sozinhas no empreendimento. A estrutura do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a partir de 1981, forneceu capilaridade e dados numéricos em relação à dilatação da educação prestada e, conseqüentemente, o reconhecimento no contexto do Ministério da Educação a respeito da evolução do trabalho oferecido. Ao mesmo tempo beneficiava-se, por exemplo, da integração de algumas indicações de órgãos internacionais, ao sanar, temporária e discursivamente, tal necessidade e demanda, que pressionava à institucionalização da pobreza. Com isso, foi possível agregar lemas como “Educação para Todos” e o “Aprender a Ser”.

A próxima mudança percebida tornou-se de extrema importância para essa pesquisa, por conta das intensas atividades oficiais: o desenrolar criativo e inventivo em meio às tentativas de prever e conter o desenvolvimento dos fatos, buscando a convergência máxima possível dos contextos, ação oportunizada pelo momento de abertura política.

Para a história aqui registrada e no encontro com as fontes, o movimentar da agência oficial ocorreu em torno de 1985, com as reuniões prévias e “frustrantes” do Ministério da Educação (MEC) /Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) com dirigentes de alguns estados, em parceria com o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). É possível entender o período como exponencial sobretudo pelo clima das novas alianças políticas que aconteciam, diante da questão falada pelo próprio Didonet, em uma matéria do Jornal *O Estado de São Paulo*: negociações muito maiores ao nível de “transação do que de transição” de um modelo político.

Dentre os efeitos indubitáveis com os quais poderia predizer, ou aprender a lidar, encontrava Didonet e seu grupo formas de rearticular “velhas” receitas às ditas “novas” para corresponder também aos próprios anseios, articulando por entre as redes de influência uma proposta menos centralizadora. Justamente naquele momento ímpar, com a colocação inédita da criança e de sua educação na Carta Magna brasileira, havia meios, então, de conciliar os interesses em conflito do que o fora no início da mesma década – com o tema creche – no âmbito de convergência entre os movimentos sociais.

No quadro sintético da Nova República, recém-saída da ditadura, foi possível reelaborar determinadas ideias pensadas como soluções plausíveis a partir do Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND-NR) de 1986 para a educação pré-escolar, ao se agregar termos como democratização, participação social e responsabilidade (econômica e social).

Essa última foi levada a cabo pelo discurso da divisão de encargos entre as instâncias públicas (federal, estadual e municipal), as privadas e também pela própria população a ser “conscientizada” à participação. A intensa movimentação social transcorrida acabou por fomentar as mensagens propagandísticas e constantes nos meios de comunicação, deixando na nebulosidade o avivamento do trabalho técnico interno, que, em paralelo e sem o intenso barulho social da Campanha Nacional Criança e Constituinte, atuou de forma “aligeirada” em 1986, na implementação “de cima para baixo” do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar.

Ainda na questão dos moveres por entre os âmbitos, os agentes oficiais da Coordenação referente à pré-escola não modificaram o curso de suas intenções, tanto nos momentos de determinadas ausências de Didonet da coordenação, quanto a partir de sua saída definitiva, em 1991. Desta forma, na continuidade do intento dessa história política (e perseguição de suas metas), observou-se que já havia registros em documentos de 1988 intencionando elaborar diretrizes políticas.

Diante desse cenário, o texto cujo título *Reflexões Preliminares para um Processo de Cooperação MEC/UNICEF* (BRASIL, 1990c), traz dizeres aparentemente “desconcertantes” e deslocados desse momento (para uma criança sujeito de direitos). No referido documento, há a existência de diversos termos aliados aos trâmites da educação compensatória e da necessidade de justificar a educação infantil por seu auxílio à Educação Primária. O que inicialmente pareceu um desacerto, permitiu-nos revelar o engenho discursivo em que “velhos” discursos podem ser retomados no mesmo momento em que “novos” estão circulando em outros espaços. Nesse caso, houve a necessidade de articular-se o discurso às demandas do que se supunha ser pertinentes ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Nova intensificação de atividades é percebida novamente a partir de dezembro de 1992, quando da elaboração de um novo documento oficial a ser publicado, *Política de Educação Infantil: proposta* (BRASIL, 1993). Observamos que a coordenadoria responsável pela gestão da educação de crianças pequenas passou a se chamar Coordenação de Educação Infantil (COEDI) e a coordenação geral esteve a cargo de Ângela Maria Rabelo F. Barreto. A referida etapa de ensino passou então a ser designada por Educação Infantil nas publicações dessa área.

Quando Campos (1999) afirmou que as divulgações oficiais estão sempre em atraso com a realidade, pode-se perceber essa sistemática justamente na ocasião em que ressaltamos a agência na trajetória de políticas da Educação Infantil. Muito por conta das divergências e pressões, os ajustes precisaram ser estabelecidos. Ou seja, na análise desse transcurso político, observamos a existência de negociações que tencionaram os discursos e o texto político, e estas não surgiram de súbito, mas de uma história, de um constructo carregado de polissemia conceitual em suas múltiplas apropriações.

Quando chegamos à análise do texto (BRASIL, 1993), não se notou elementos que constituam uma cisão nesse trajeto, mesmo diante da mudança na gestão da Coordenação de Educação Infantil.

Como revelado pelos documentos, o curso rumo à elaboração de diretrizes políticas já havia sido determinado, assim como a definição de que era preciso equacionar os débitos com a formação do professor, justamente por contemplarem o interesse descentralizador (e supletivo determinado para esta etapa) do terreno de influência maior. Seria resolvida, também, essa necessidade há tempos conhecida e divulgada no âmbito de pesquisa acadêmica.

Aquele também foi um momento propício à apropriação da concepção de criança como sujeito de direitos, a criança cidadã. Destarte, o discurso mais democrático de solidificação política preparou o terreno para a inclusão da Educação Infantil na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 1996. Apesar de sua ausência como

gestor principal, Didonet não esteve fora desse capítulo, sendo consultor do referido documento publicado em 1993, juntamente com os acadêmicos Euclides Redin e Fúlvia Rosemberg.

Confirmou-se, assim, a sua habilidade gerencial, quando, nesses pontos de mudança ou de apregoado avanço, além dos outros âmbitos, visava sempre integrar-se com o discurso de influência maior, que foram colocados sob a perspectiva histórica e de longa duração nesta pesquisa, quais sejam os Planos Setoriais de Educação e Cultura PSEC I, PSEC II e PSECD III e o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND-NR).

Tais documentos foram indiscutivelmente acompanhados de perto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971), pelos objetivos que o Ministério da Educação definiu e repassou aos Departamentos e às Secretarias de Educação. Estes, transmutaram-se em metas perseguidas e costuradas com parcimônia no discurso, como argumentamos, por meio da análise dos planos de ação, documentos, programas, diretrizes, coletâneas, periódicos, material didático, anotações, etc., elaborados pelos técnicos da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) em planejamento e administração de Vital Didonet.

A partir dessa rápida retrospectiva dos movimentos observados em meio às ações da referida Coordenação do Pré-Escolar, especialmente em torno das articulações de seu coordenador e grupo, foi possível identificar certo conjunto de ações persistentes, uma espécie de arquétipo nessa história que envolve a questão que temos em Ball (2006), da previsibilidade necessária aos elaboradores de políticas públicas, pois é necessária certa segurança para manejar os diversos contextos em disputa.

Antes de trazê-los à esquematização, importante abordar certos entendimentos, muitos deles foram revisitados porque há pesquisa sobre eles, porém, pelo caminho interpretativo escolhido, permitiu construir argumentos em adição, ou mesmo, outros pontos de vista.

O primeiro relaciona-se com as ideias pedagógicas em movimento. Do ponto de vista histórico, a noção de ideias pedagógicas é vista por sua dinamicidade dentre os episódios que permitiram ou “provocaram” a importação de determinados conhecimentos. Essa é uma forma de enxergar que busca também compreender porque alguns conhecimentos foram “emudecidos” e outros elevados no transcurso do tempo. A partir da análise aqui empreendida, percebeu-se que as ideias “vencedoras” serão aquelas com maiores possibilidades adaptativas.

Como pudemos trazer na Introdução desta tese, ideias em circulação atualmente ditas “inovadoras” já percorriam os estudos ou sistematizações pedagógicas, como o caso dos Tratados inaugurais de Comenius e Rousseau. Nesse último caso, especialmente a ideia de “centralidade” da criança e a promoção de sua especificidade em meio à separação do mundo adulto, e no caso do autor clássico, baseadas em uma visão de desenvolvimento natural. Assim

como eles, muitas atividades (a partir de pressupostos defendidos) são atualmente sugeridas como “descobertas” da contemporaneidade. Percebe-se, inclusive, a defesa de uma espécie de separação da criança do mundo adulto, estando o educador pronto para observá-las e deixá-las viver livremente a sua infância.

Warde (2007) assegura-nos essa assertiva quando em suas análises percebeu componentes de continuidade ou linearidade quando pesquisadores tendem a recusar visões e atividades de tempos pregressos, contudo, acabam por ratificar o passado de uma infância “romântica” e naturalizada. Essas questões similares foram retomadas com o tempo, sendo resgatadas em outras épocas, contextos, necessidades e demandas, em mixagem de ideias, difíceis, senão impossíveis de reter ou definir as suas fronteiras. Com grande persistência, essa questão invade o domínio duradouro e resistente da gramática da escola que é própria da educação de crianças pequenas.

Salvo as diferenças temporais e culturais, muitas ideias ultrapassam o tempo, por isso não pode existir uma classificação totalizante, única ou divisada em determinado período, mas, visões que ganham notoriedade a partir de certos grupos. Não se prende, portanto, na demarcação e sim no transcurso, que conforme Depaepe, é mesclado ou integrado ao anúncio do “novo”. Portanto a “fixação” do pesquisador, embora complexa, arrisca a sua atenção aos processos de mudança.

E para além dessa notação percebeu-se, ao longo desta pesquisa que a circulação de ideias requer potencial catalisador²⁴⁴ ou que possibilitem a agregação de elementos catalisadores nesse contexto. A mudança é somada à capacidade de se metamorfosear, por isso mesmo de proporcionar o ajuste que para Ball (2006), é necessário entre os compromissos e os interesses em relação.

Aliás, importa também a atenção para a “viagem” de certos conhecimentos. Como o caso da Educação Compensatória, ficou claro que esta não veio aportar no Brasil por causa de sua abordagem ou das necessidades de seu contexto “original”, o *Head Start* norte-americano. Adequou-se, pois, à proposta pensada pelos elaboradores da política para a infância no Brasil, como vimos, permitiu flexibilidade ao discurso que visava colocar-se junto ao Ministério da Educação e mostrar a sua serventia na prioridade maior, a saber, a educação de primeiro grau.

A privação cultural das crianças pobres vinha ao encontro certo dessa necessidade. Ao mostrar “cientificamente” que as crianças com “carência cultural” continham um atraso de

²⁴⁴ No caso dessa pesquisa, adotou-se o significado fornecido pelo dicionário Aurélio, que diz – Catalisar: Causar estímulo a; dar incentivo a. Além disso, entende-se que o elemento catalisador pode ser fomentador daquilo que já vinha acontecendo e simplesmente tem em si potencial de permitir-se enfim, acontecer, “criar”, “inventar”.

dois anos se comparadas às de classe média ou alta, justificaram a necessidade de se “antecipar” a sua educação.

Essa é uma narrativa bem conhecida e continuamente criticada no período e ainda o é, com argumentações pertinentes por parte dos acadêmicos da área. Todavia, quando se tomou essa crítica pelo ponto de vista histórico, surgiu o problema teórico-metodológico que gerou leituras lineares e acabou por colocar esse passado em isolamento, trazendo o presentismo que Depaepe (2005;2012) nos alerta evitar. Quando se caminha por tal perspectiva equivocada veem-se os relatos ao nível grotesco de um suposto aperfeiçoamento educativo que já caminhava no rumo de elevação do lugar “conquistado” para as crianças brasileiras. Essa constatação foi feita em Prado (2011), quando notou o contar em recorrência de uma conquista memorável, trilhada na história do atendimento às crianças pequenas, sem que houvesse revisões ou análises de caráter historiográfico na área.

Há uma contradição colocada, uma desconexão interpretativa com as décadas anteriores e que, a cada dia simplifica ou infantiliza ainda mais as nossas análises. Uma das consequências para a área é o afastamento de qualquer termo aliado à psicologia (por conta dos testes aplicados), no recorte temporal analisado, durante o qual se rotulavam as crianças apoiados no pressuposto da privação cultural, ou nos moldes do ensino fundamental. Assim, por um período considerável tentou-se justificar a educação de 0 a 6 anos por seu auxílio à etapa seguinte (não que isso não pudesse ser retomado, se necessário como de fato aconteceu no discurso, no caso do texto elaborado ao nível oficial para o UNICEF em 1990).

Alguns pesquisadores da área começaram, já na década de 1980, a buscar referências da sociologia, especialmente os franceses, como Michel Thiollent, para compreender mais de perto as instituições e as práticas ofertadas pelo método de pesquisa participante (PRADO, 2016). Essas pesquisas traziam em si uma promessa de se ver beneficiar os rumos da presente pesquisa, contudo, infelizmente essa perspectiva não se confirmou. Se por um lado extirpou-se a psicologia e também aspectos que lembrem o ensino fundamental, no que tange às especificidades da educação infantil, o que se viu, por outro, foi uma deturpação da teoria sociológica, com recortes esparsos de autores (já descaracterizados) em gradativo processo “sociologizante” na área.

A busca pela “voz” da criança (por si só) em seu devir sem sentido e um esvaziamento do conteúdo pedagógico, por exemplo, têm contribuído para a desqualificação do papel do professor da educação infantil, que de forma alguma pode exercer o seu ofício de ensinar ou transmitir conteúdos, pois este lembra o caráter diretivo, “conteudista” e “adultizante” da escola.

Uma miríade de críticas a este tipo de pesquisa surgiu, trazendo os estudos e as abordagens ao estágio de polarização, o que impulsionou a posição ortodoxa de muitos grupos de pesquisa. Por isso, no outro “lado” do binômio, evita-se qualquer autor da sociologia que utilize, por exemplo, “microanálises” ou “cultura escolar”, sem conhecer exatamente o que sejam ou se tais artefatos podem contribuir positivamente para a sua pesquisa. Assim, afastam também de suas reflexões tudo que seja capaz de lembrar termos “pós-modernos”, ou que sequer possam almejar a utilização de palavras como desestabilizar, flexibilizar ou desconstruir as suas visões “seguras” e “solidificadas” em suas macro análises. Assim, uma leitura feita de cima para baixo, ou com base no certo *versus* errado (das aplicações teóricas ou utilizações de autores “originais”), sem que efetivamente se toque a realidade das crianças.

Ambas vertentes não têm percebido a quantidade de transformações e desfigurações que acarretam um conhecimento selecionado para viajar, por isso, ao vir de outro país, segundo Popkewitz, o *Travelling Knowledge* deverá se tornar aqui um *Indigenous Foreigner*, um conhecimento “estrangeiro” que passou por inúmeras transformações e adequações ao contexto de aterrissagem, para possibilitar uma aparência nativa. Amplia então, a sua chance de aceitação nesse lugar de chegada. Todavia, como se notou, é preciso localizar o seu encaixe ao potencial complexo de catalisação e mobilização “controladas” por certa previsibilidade.

Diante dessas constatações e reflexões, torna-se ainda mais complexo o fato de proceder análises em meio às certezas científicas. Em acréscimo, ao analisar o material do Ministério da Educação, foi preciso ter em mente que estamos em outro lugar e cultura e os conhecimentos aportados sofreram um processo de transformação e foram mixados aos existentes no Brasil, divergindo inclusive os motivos e os usos feitos pelas teorias ao redor do mundo.

Pela via da agência, na análise do material empírico (tangenciando o texto e o discurso), percebemos a circulação de ideias em sintonia com a capacidade dos elaboradores de política em proceder vínculos junto às pressões de outros contextos, desde que, da melhor forma possível, existissem pontos de convergência aos seus próprios interesses. Resgatando as contribuições de Ball (2006; 2012; 2014) e de Depaepe (2005; 2012), experimentou-se aqui uma inversão analítica, quando foi possível observar a tentativa de compreender as possibilidades de “sucesso” das propostas oficiais na prática, em específico, quando os agentes da Coordenação de Educação Pré-Escolar aplicaram o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar em 1986 e buscaram incessantemente consolidá-lo nesse terreno, (re) aproveitando as estruturas existentes (novamente o MOBREAL) e as experiências prévias, renomeadas “inovadoras” ou “exitosas”. Também tentaram elaborar uma teoria “prática para a prática” por indicações de leituras, boletins, informes e principalmente, a Revista Criança. Com isso,

buscaram abalar o mínimo possível aquilo que já se constituía na realidade, o que contempla a gramática da educacionalização.

O esforço de convergência com os âmbitos foi, portanto, criativo em articular (pois envolveu negociação, conciliação, ajustes) aquilo que os outros contextos demandavam e no que era preciso ceder. Perseguiram uma meta e permaneceram nela, elevando conhecimentos e autores que pudessem trazer o aspecto do “novo” (como a citada educação compensatória na década de 1970) e emudecendo o discurso dos “velhos”, como foi o caso da Educação Nova e de Heloisa Marinho, assim como tornaram definitivamente silenciada (nos documentos divulgados ao público) a educação compensatória e Ana Maria Poppovic, chegando a afirmar, em um dos documentos analisados, que essa educação tão criticada “nunca havia passado do discurso”.

Antes de encerrar o entendimento sobre a apropriação e a circulação de ideias pedagógicas é oportuno destacar a ausência de pesquisas nesse intercâmbio de conhecimento entre os países. Por analisar o trânsito de ideias sob um ponto de vista mais duradouro e difuso, não foi possível o encontro com as minúcias e as nuances daquilo que de fato foi feito no Brasil com a Educação Compensatória. Apesar de ter sido extensa e coerentemente criticada, hoje temos condições de avançar, buscando essa análise a partir de outras perspectivas. Uma necessidade focaliza o *Head Start* norte-americano, conhecer o que aconteceu naquele país, os motivos de sua feitura e utilização. No terreno político, a ascendência dessa teoria no discurso dos Conselheiros da Educação, notadamente Eurides Brito e Paulo Nathanael de Souza, em 1974, como também Didonet logo após. Na área acadêmica, o governo ressaltou especialmente os resultados de pesquisa de Ana Maria Poppovic.

É preciso, pois, avançar no aprofundamento (ou experimentações analíticas) dessas interseções e arriscar-se nessa complexidade existente entre pessoas (e grupos), saberes e contextos na transformação dos conhecimentos, para assim, conhecer essa história com mais acuracidade.

Por isso, encaixa-se também nos avanços necessários à pesquisa, o detalhamento das disputas que envolvam as gerações de educadores, como o exemplo dado acima sobre Heloisa Marinho e Ana Maria Poppovic. Essa é a questão da “intercorrência geracional”, e pode contribuir sobremaneira para as pesquisas na área da educação infantil para o reconhecimento de nossa memória educativa.

Há espaços também para pesquisas na área que possam esmiuçar a compreensão do que seja a “psicologização” da infância e como tem sido inversamente possibilitada a sua “sociologização”. Significa dizer que é necessário investir no entendimento do que

efetivamente os estudos da Psicologia e da Sociologia trazem de contribuição, para que se possa pensar a sua interface junto ao que temos construído e acumulado enquanto conhecimento científico sobre a educação das crianças pequenas.

É preciso reforçar que o lugar selecionado nesta pesquisa, no qual o nosso objeto de estudo se ancora – a política educativa (e sua agência) – tem o seu papel a contribuir para o entendimento da apropriação e da circulação de ideias pedagógicas, porém, a política educativa é somente uma entre as várias conexões de uma realidade complexa a ser investigada.

O segundo entendimento a se destacar é ainda uma questão intrínseca às ideias pedagógicas: a problemática da formação dos professores. Essa é uma necessidade real que se tem buscado solucionar há tempos na educação infantil, sendo temática constante nas pesquisas dessa área. Pode-se pensar nessa temporalidade pela menção ao “Colégio Bennett” quando, no final dos anos 1930, Heloisa Marinho foi responsável pela formação dos professores “pré-primários” no local. Marinho, como Poppovic, foi uma das autoras a adquirir formação e conhecimento em suas viagens e cursos nos Estados Unidos. Porém, diferentemente da primeira, Poppovic passou a pesquisar a respeito das crianças pequenas pela via da necessidade de antecipar a educação dessa parcela da população a partir das constatações de atraso cognitivo das crianças mais pobres e que cursavam a primeira série do então denominado 1º grau.

Dentro do período histórico aqui selecionado e em relação à iniciativa oficial, observou-se que a formação do professor não foi a “descoberta” dos anos 1990, mas a sua inevitabilidade (real) por parte dos seus agentes. Desde os primeiros documentos analisados a datar de 1975, vê-se a preocupação com a alta rotatividade dos professores e a sua péssima ou nenhuma formação e condições de trabalho. Dados esses fatores, elaboraram uma coleção em dois volumes (BRASIL, 1977a; 1977b) e que, até o nosso alcance, foi reeditada três vezes, contendo o conteúdo entendido como necessário, que foi ministrado aos “multiplicadores” dessa ação, como se viu descrito ao longo desta tese.

Dissemos isso também porque, a partir desse olhar para os documentos oficiais, percebemos que a intenção perfazia a manutenção das instituições e/ou suas atividades prévias, desde que se pudesse pensar na pluralização e continuidade dos educadores em sua prática e alcançar a resolução do problema da alta rotatividade de recursos humanos. Diante das três reedições da coleção de 1977, pode-se pensar que o problema subsistia, mesmo em meios às as tentativas de manutenção dos professores em sua atividade.

Para além dessa constatação, não foi somente a pregação romântica misturada com as diversas adaptações que contemplou a ideia da educação compensatória como excelente “guarda-chuvas” de abrigo teórico variado, mas também uma tentativa de se alcançar a “boa”

vontade desses profissionais. Foi principalmente nesse sentido que Didonet direcionou a sua fala no início do primeiro livro da coleção de 1977, tendo o título, “Você, Educador Pré-Escolar”. Vale a citação:

Você tem posto tanto de si mesmo à serviço das crianças: dedicação, amor, sorriso, carinho, força, atenção, esperança! [...]. Tem procurado ajuda-las a serem crianças realizadas, a viverem momentos felizes, a crescerem no corpo e na alma [...]. É bom aprender com você a beleza essencial do seu trabalho junto às crianças. Quem o observa pode ficar emocionado com a grandeza de alma de um educador pré-escolar. Onde você vai buscar tanta sensibilidade, tanto jeito? Talvez nos olhos das crianças... na pureza de sua alma, na simplicidade de sua confiança. Ou talvez na consciência de que sob corpos enfraquecidos pelas carências ambientais, se esconde uma alma maior que o mundo (BRASIL, MEC/DEF/COEPRE, 1977a, p. 9).

O que se pretende dizer aqui, em resumo, é o fato de que a problemática da formação e as tentativas de resolvê-la (salvo os objetivos de cada contexto) não foi uma novidade dos anos 1990. Ela foi planejada e teorizada por professores e pesquisadores brasileiros, conforme vimos, em momentos anteriores. Da mesma forma, a situação preocupante já era reconhecida pela Coordenação de Educação Pré-Escolar, que relatou em seus documentos, a partir de 1975, a falta de recursos financeiros e humanos, bem como a rotatividade de seus educadores. Porém, a própria desvalorização do papel do professor, junto às condições objetivas estabelecidas e a falta desses recursos financeiros, ajudou no discurso do aproveitamento do pré-existente, o que dificultou não somente o intento, mas permitiu-se arrastá-la por longo período, mesmo sabendo das pressões do próprio contexto da prática e de pesquisadores, para que a agenda oficial finalmente tomasse medidas concretas nesse sentido.

No momento de grande possibilidade de convergência contextual empreendido a partir de 1986, foi evidente a retomada estratégica para pensar a formação (direta e indireta). Essa constatação foi possível a partir da leitura dos relatórios dos Encontros técnicos ou revisões das ações na implementação do Programa Municipal em todo o país. Ainda se enfrentava a mesma equação envolvendo a rotatividade, má formação e falta de recursos gerais, como também a inexperiência dos municípios em gerir a educação pré-escolar.

No cenário das propostas de capacitação pedagógica designadas no Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, de 1986, os técnicos das Delegacias de Ensino do Ministério da Educação (DEMEC) e os supervisores deveriam ser os agentes de multiplicação formativa. Mas, dentre os vários percalços, relatou-se que em diversos momentos esses profissionais não tinham sequer formação suficiente e, ainda, contavam com conhecimento inferior aos

professores que deveriam formar. Esse foi um efeito problematizado nos encontros promovidos ao final de cada ano de execução do Programa Municipal (iniciado em 1986) e que desdobrou-se em propostas de ações (ajustes) para os anos seguintes.

A intenção de se aproveitar o máximo possível do que já estava estruturado (em funcionamento) foi recorrente na área. Em dois momentos, o MOBRAL (Educar) foi chamado em auxílio técnico, assim como a sua estrutura material e humana, tendo a Revista Criança inserida nesse contexto. Nesse momento, também, esse órgão foi útil para somar-se às estratégias de desenvolvimento da organização administrativa dos municípios, buscando junto à sua autonomia, resolver também o problema da formação dos professores.

Para complementar a questão formativa e aliando todas essas conexões e interesses para o traçado da educação infantil, pode-se figurar que a sua integração à educação básica e a inclusão de sua causa no texto constitucional, possibilitou, também “convencer” a iniciativa política de que se perdera tempo e dinheiro com as tentativas de formação, e isso poderia se ampliar com o novo cenário.

Uma nova alternativa foi possibilitada no encontro com as necessidades de diferentes contextos. Uma vez que havia sido promulgada a Constituição Federal, consolidou-se a questão da descentralização administrativa, sendo assim, por lei, alcançaram a almejada função supletiva para o Ministério da Educação, no atendimento educativo às crianças pequenas. Já as prefeituras, coube a função administrativa, o que ampliou a problemática da formação, uma vez que os municípios se encontravam completamente desorganizados.

Essa foi, portanto, uma estratégia posta em prática antecipadamente, quando permitiu que o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar fosse rapidamente implementado em 1986. Por isso, não havia alternativa às prefeituras, a não ser tornar-se independentes.

Os vários problemas de capacitação docente relatados permitiram iniciar os procedimentos direcionados à estabilidade profissional para o professor, ou seja, principiar o discurso sobre a necessária criação de planos de carreira contemplados por concurso público nos municípios. Assim, ao mesmo tempo, poderia se delinear a resolução do problema em si e a rotatividade, para que se pudesse ver os impactos de sua proposta de formação.

Relacionamos, também, que o conhecimento circulante nos cursos ministrados não era uníssono. Os momentos ministrados em parceria com as Delegacias de Ensino do Ministério da Educação dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais divergiam no que era encaminhado aos técnicos das outras Delegacias de Ensino, aos supervisores e aos secretários daqueles enviados especialmente para os professores. Nesse último, os conteúdos foram simplificados, por isso, uma relação importante a sublinhar foi a questão do conteúdo pedagógico, ou melhor

dizendo, as referências bibliográficas indicadas à capacitação docente. O que vimos foi, simplesmente, a menção ao final de alguns exemplares, sem que observássemos, nas indicações para a prática pedagógica, propostas para alterá-las, como o exemplo observado em dois momentos relatados acima: a partir de meados dos anos 1970, com a Coleção em dois volumes “Atendimento ao Pré-Escolar” de 1977; em outro momento, na implementação do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, a partir de 1986, com a apropriação do material do Mobral/Educar (tais como a Revista Criança e “Vivendo a pré-escola”), livros como o de Madalena Freire, a Paixão de Conhecer o Mundo, de 1983, e de publicações do Ministério da Educação como o texto de Marília Amorim, “O Brincar e a Linguagem”, de 1985.

Só de folhear o material utilizado para essa próxima etapa formativa (após 1985), mais uma vez, revela-se a continuidade na desvalorização desse profissional e não um “estágio” preliminar histórico em que se reconheceria a importância da “intencionalidade” do professor e um avanço marcado pela Constituição Federal.

Em todos esses textos não pudemos perceber ideias ou planos que vislumbrassem a modificação na prática do professor. Dentro dos limites de nossa pesquisa, indicamos a necessidade de ampliação nessas questões, especialmente relacionando a circulação/apropriação de ideias pedagógicas, a partir de conexões entre os âmbitos acadêmico, oficial e da prática, quer dizer, aquilo que efetivamente se vê indicado ao professor, em matéria de circulação de conhecimento e aprimoramento de sua prática docente.

Para exemplificar a problemática, um dos livros indicados pelo Programa e produzidos com destinação aos educadores, a publicação de Madalena Freire (1983), parece se diferenciar dos demais, por traçar todo um discurso dito transformador e criativo em torno da atividade com as crianças. No entanto, quando Freire revela o registro do que foi efetivamente realizado, percebe-se que não conseguiu escapar à deontologia docente e às práticas já experimentadas na área. A título de exemplo, as atividades giraram em torno de: como seguir o caminho pontilhado; escrever nomes ou histórias supostamente contadas pelas crianças em seus desenhos; completar figuras com colagens de palitos, papéis e barbantes; trabalhar a alfabetização pelo método silábico.

Conhecer esses paradoxos educativos presentes na educação infantil, em que o discurso (s) não condiz(em) com a realidade vivenciada pelas crianças brasileiras, não têm sido explorados nas pesquisas, especialmente alinhadas à área da história da educação. Esse exercício de análise é importante porque pode revelar muitas de nossas inconstâncias e inseguranças persistentes, quando acabamos caindo na busca ou no aconselhamento pelas ditas “receitas prontas” diante da atividade docente.

Nesse sentido também, extremamente profícuo conhecer a “cultura escolar”, ou seja, materiais, práticas, metodologias, etc. O pensamento dos intelectuais ou aquele contido nas histórias registradas por professores, enfim, dentre uma seara de escolhas, investigar a própria história é conhecer também aquilo que tem sido historicamente ofertado e pensado para as crianças brasileiras em sua primeira infância.

O terceiro entendimento a destacar diz respeito à educação da família. Esse também é um tema recorrente na história da educação de crianças menores de 6 anos. Por diversas vezes, como se nota nos primeiros documentos, havia a preocupação em educar os pais por programas de TV, baseados na proposta de que ao serem privados culturalmente, não saberiam ou não teriam condições de proporcionar as melhores condições de higiene, nutrição e saúde aos seus filhos.

Já se pode observar que os discursos utilizavam a noção de conscientização, mas foi apenas no período da abertura democrática que essa fala foi reestabelecida sob o selo da conscientização para uma democracia ativa. Caberiam também análises sobre as tentativas históricas de se promover o conhecimento familiar, ou “mobilizá-los” na direção de seus programas. E se pensarmos em tempos mais próximos ao presente, basta se perguntar sobre o “ineditismo” do *Programa ou “kit” Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil*, dos anos 2000 sob publicação do UNICEF/MEC.

O quarto e último entendimento a salientar diz respeito à questão singular da creche (até os três anos de idade) na história da educação de crianças pequenas. Por detrás de sua inclusão como integrante da educação básica, está contido um caminho originado pelos trâmites da benevolência aos mais pobres, filhos de operárias em indústrias, e/ou crianças abandonadas. Quando o atendimento não se originava de variadas instituições oficiais, desde a área da saúde, e da assistência social, nesse cenário também havia as iniciativas comunitárias ou voluntárias. Assim, foi proporcionado o seu atendimento com poucos recursos financeiros ou por meio de convênios. Nesse rumo, sua concepção educativa esteve mais aliada aos hábitos de higiene e cuidados, enquanto a pré-escola, com caráter educativo, para a faixa etária dos quatro aos seis anos, iniciada a partir das requisições dos mais ricos.

Era de se esperar então, como está implícito nas análises aqui descortinadas, o fato de que a creche não foi objeto de primazia nos discursos oficiais, quando se descobriam argumentos para justificar a prioridade de seu serviço público para as crianças maiores de quatro anos. O atendimento à creche continuou na fala oficial, como estatuto da benevolência, mesmo que metamorfoseada de educação comunitária.

Existe, no discurso político, a tentativa de promover o seu silenciamento, porém, não foram capazes de sua exclusão, em grande medida pelas demandas de contextos variados, seja por intermédio dos movimentos sociais (de mulheres, de creches), seja pelo meio acadêmico, desde as ruas até a sua institucionalização em locais de destaque educativo nacional como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Conferência Brasileira de Educação (CBE). Porém, por ironia histórica, talvez, ao mesmo tempo em que finalmente era incluída na educação básica, após 1988 com a Constituição Federal, o atendimento à creche estava programado para continuar nas formas de convênio (havia forte pressão para a sua interrupção) e também a instituição oficial a prestar diretamente o seu atendimento não seria a federal, mas, especialmente a municipal.

Após termos traçado as nossas considerações sobre as ações que percorreram as análises aqui empreendidas e depois alguns entendimentos que revelaram traços de continuidade em relação a circulação de ideias, a formação do professor, os eventos estratégicos, a formação da família, e a questão das creches, interessa-nos expor o que antes se referiu a determinados “modelos” percebidos durante a análise, e que emergiram ao nosso conhecimento pela via da ação de Didonet e do grupo de técnicos que atuou com ele em conjunto e em durabilidade no contexto decisório educativo referente à educação de crianças pequenas no Brasil. Ou seja, um método operacional estabelecido desde a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar.

Desde o começo deste estudo, a sistemática mostrou o seguinte traçar em sua circulação operacional: a) levantar um problema: preferencialmente por meio de questionários, viagens, ou seja, algum tipo de aplicação prévia, pois proporcionaria o próximo item; b) fornecer dados: que comprovem o problema com diagnóstico numérico ou textual, também relatos da experiência, ou ainda apropriações de resultados e/ou críticas de pesquisas, que trarão o contato com os efeitos, assim, previsões poderão ser delineadas sem maior tumulto rumo a próxima etapa que torna-se o item seguinte; c) definir ações: baseadas nas informações fornecidas pelos dados que munirão subsídios a fim de tornar possível os ajustes a determinadas situações ou criar novos discursos. Os dois primeiros fazem parte da estratégia do mapeamento que proporciona pensar e definir as ações.

Nessa circulação ativa, há uma espécie de controle, mediado pelo predomínio da “palavra”, para encaixar-se, da melhor forma possível, às demandas e às negociações. São, portanto, concernentes à fala de Ball (2006; 2012) a respeito do necessário ajuste, ou improvisos do espaço de manobra entre compromissos e interesses.

Nesse sentido, no decorrer das análises, foram identificados elementos estratégicos ou “chaves articulatórias”, conforme mencionado acima, com uma espécie de modelo para a

tentativa de controle, ou administração (dos efeitos) estabelecidos ao longo do tempo pela COEPRE na sua área de atuação político-administrativa.

Para que não houvesse o engessamento em um modelo/padrão, preferiu-se pensar nessas articulações como pertencentes não a “padrões”, mas em “formatos de previsibilidade”, porque suscitam os necessários ajustes, quando estão diante do “imprevisível” entre as demandas e pressões próprias de cada contexto, a saber:

- 1) Difusão/mobilização;
- 2) Renomear;
- 3) Coesão Discursiva;
- 4) Legalização.

A primeira destas chaves, a “difusão/mobilização” pode ser percebida quando é preciso articular os contextos da melhor forma possível, congregando os seus interesses e demandas. Nesse sentido as “novidades” podem e devem se tornar conhecidas.

No período inicial, foi intensa a participação dos técnicos e de Didonet em Congressos, Seminários ou eventos em que se pudesse difundir a sua proposta. Além do Diagnóstico e da coleção de 1977 para formar professores, também serviu ao intento, em 1981, a divulgação de experiências, as matérias de jornais, conforme se encontrou em bom número arquivado na instituição e que de fato mostrou-se amplamente arquivado até a década de 1990 (período limitado nessa pesquisa).

A mobilização, assim como a difusão, foi uma grande “descoberta” dos anos 1980, intensamente utilizada nos textos analisados; talvez, tenha sido um incremento à perspectiva da difusão, adquirindo sucesso em culminância no período da Nova República e em especial, junto aos debates em torno da Constituição Federal, pois, como dito, esse foi um evento estratégico fundamental.

O elemento seguinte é a atitude de “renomear”, extremamente necessário diante de uma postura inventiva. Velhas fórmulas reeditadas com ar de “inovação”, como se pautou nas questões da formação do professor, da educação da família, do atendimento comunitário, do aproveitamento de ações, de experiências e instituições que já estivessem em atividade, por exemplo. É uma atitude próxima ao adaptar, reestruturar e transformar, pelas palavras, sem que com isso, grandes modificações sejam feitas na realidade.

A terceira chave articulatória diz respeito à “coesão discursiva”, ou à conexão das falas como se originadas/descobertas naquele tempo e, assim, pudessem acomodar-se a uma ideia de pertencimento, ou de conjunto no caminho de “encontrar” um objetivo comum entre os âmbitos.

Como exemplo, novamente a Educação Compensatória em uma época e a Democratização da Educação infantil em outra. Foram utilizados nessa intenção de se encontrar pontos de ligação contextual. Quando olhamos em distância e ao mesmo tempo nos aproximamos das fontes e dessas propostas permitidas à “voz”, vemos os passos ou os elementos de previsibilidade acima identificados para a construção discursiva, nos quais ambos eventos possuem pontos de similaridade em seus desenvolvimentos, posto que convergir essas construções não acarretou em grandes mudanças para a realidade das crianças, muito menos abalou a prática, ou até mesmo as incertezas dos professores.

Aliás, Depaepe (2005) alerta-nos a observar que demanda um longo tempo para conseguirmos efetivamente notar mudanças e, quando elas “chegam” no espaço de atuação, carregam/incrementam outras apropriações e transformações. No caso do texto oficial, a noção desse fato pode também ser uma das justificativas para a sua lentidão em relação às pressões que sofrem de outros contextos.

Por isso, não cabe delinear os limites do que é certo ou errado, mas, quando nos encorajamos a aceitar a diversidade (social, histórica, cultural) e também a complexidade das escolhas e das estratégias, ajuda-nos a olhar o traçado da história de forma a não nos sentirmos cientificamente minimizados, ao contrário, desconstruir certezas e aceitar o debate sempre foi um passo fundamental para que a ciência siga aprimorando a compreensão do mundo e das construções próprias da humanidade.

O quarto elemento estratégico percebido, foi a “legalização” das ações para se alcançar objetivos mais conflituosos por entre os contextos, pois esse envolvia também a “boa” vontade dos políticos. Tal elemento ganhou força e oportunidade em nosso campo de estudo a partir do evento dos debates em torno da Carta Magna. Nesse estágio, foi possível enxergar todas as outras chaves articulatórias, contidas no formato de previsibilidade elaborado pela Coordenação de Educação Pré-Escolar, em ápice, diante das possibilidades de convergir os seus interesses e demandas aos de outros contextos.

A estratégia foi muito bem alinhada nesse período, e pode resolver, principalmente em seus desdobramentos, a demanda do terreno de influência central pelo descentralizar. Estratégias que, não nos custa repetir, garantiram os seus interesses de sobrevivência no Ministério da Educação, de manutenção dos lugares estabelecidos e, adiante, a inclusão da Educação Infantil como integrante da Educação Básica.

Diante disso, alguns eventos foram observados, instrumentos e ideias que auxiliaram nas ações e no referido formato de previsibilidade (elementos estratégicos), quando alguns deles, inclusive, persistiram no tempo, a saber:

1) Eventos Catalizadores: são aqueles capazes de trazer o “novo”, de impulsionar, agitar e unir espaços da sociedade, obscurecendo, pela invenção e criatividade dos agentes, o terreno do contínuo. No caso da Educação Infantil, identificou-se dois eventos principais, o Movimento de Luta por Creches (no contexto dos Movimentos Sociais) e a Campanha Nacional Criança e Constituinte (no contexto de discussões da futura Constituição Federal);

2) Instrumentos de apoio: são aqueles que auxiliaram no cumprimento das etapas programadas, ou atividades estabelecidas, podendo ser rerepresentadas ao longo da história. São eles: encontros (seminários, congressos, etc.), relatórios, meios de comunicação, instituições (MOBRAL, instituições comunitárias, etc.), Impresso Pedagógico (Revista Criança), Materiais para informação e/ou formação (Coleções, livros indicados, Informes, Ofícios, Jornais, material televisivo, dentre outros do gênero;

3) Ideias persistentes: foram ideias que em geral perpassaram o período analisado, apresentadas nos textos ou palestras com as devidas modificações no discurso, que são benevolência para com os mais pobres (institucionalização da pobreza); treinamento (capacitação, formação); aproveitamento de materiais e espaços para reduzir gastos; regionalização (descentralização); articulação institucional; apelo participativo (voluntarismo, comunitarismo); educação das famílias; desformalização (informalidade).

No que tange a essas constatações, pode-se resumidamente dizer que essa espécie de “conjunto de previsibilidade” foi proporcionada à compreensão em meio às análises das trajetórias de políticas e da intensificação de ações que revelaram o seu arquétipo, delineado em meio a um terreno complexo, contraditório e instável. Se perceberam ou não a operacionalidade desse formato, é certo que Didonet e grupo se mantiveram na segurança (pela previsibilidade) desses elementos estratégicos arquitetados e dos outros aspectos auxiliares, necessários para preservar um certo controle daquilo que se constitui “imprevisível”, por conta das interações contextuais ocorridas no incessante movimento histórico-cultural.

Por isso, o contexto de atuação de Vital Didonet, “de influência”, interessou sobremaneira para os intentos aqui administrados, pois é aquele em que, de acordo com a teoria desenvolvida por Ball, as redes sociais atuam, assim como os políticos (e o seu entorno) e os legisladores. O nível de articulações amplia-se por ser o espaço que busca identificar e expor determinadas problemáticas sociais e, nesse caminho, a perseguição por legitimar os discursos, e ganhar o direito da “fala ouvida” em meio às associações com pessoas, grupos e instituições que precisam ser feitas, as ditas redes de sociabilidade.

Em meio a esse rol de fatores, a “fortuna” de Didonet. Além de ter caminhado por tanto tempo em lugar diretor, soube dividir tarefas com o seu grupo, coordenando as atividades e, ao mesmo tempo, ampliando o seu espectro de influência. Pudemos evidenciar essas afirmações ao longo desta pesquisa, quando se procedeu à leitura dos agradecimentos de sua dissertação de mestrado, em que reconhece os “incentivos” da delegada do ensino fundamental, Anna Bernardes da Silveira Rocha, o que foi, aos poucos, expandido para diversos níveis desde o político, como assessor da Câmara de Deputados, passando pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) e também à iniciativa privada, a exemplo da Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ).

Pelo exposto, é certo que o lugar de Vital Didonet na história da educação infantil é relevante. Foi ao mesmo tempo elaborador e intérprete, e soube aproveitar e compreender os acontecimentos de seu tempo. Porém, não é possível enclausurar ou deslocar a figura de Didonet em um lugar de soberania, posto que, como vimos, dependeu também de outras pessoas, de contextos e das convergências alcançadas e experimentadas ao longo do caminho.

A melhor forma de traduzir o lugar de poder de Didonet nos foi dada em Ball (2006) quando traça indicações de como proceder a análise. Sem desconsiderar o poder, afirma que por ele se lançam postulados, mas é relacional, portanto, multifacetado e adaptativo às mudanças. Daí a complexidade concernente ao pensar os diálogos e relações e, assim, redistribuir a “voz”. No caminho no empreendimento humano, encontram-se as inovações, os improvisos e a inventividade no complexo das arenas de ação. As políticas não surgem de um começo específico, mas, de histórias de lutas, de interpretações e de representações.

Restam mais dois acontecimentos e um tópico com os quais se faz necessário uma breve retomada, nesse percurso de procura por cruzamentos e convergências entre os âmbitos, pelo caminho das “mudanças” ou movimento das ações oficiais. São eles, os eventos ocorridos a partir de 1986, a Campanha Nacional Criança e Constituinte e o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Por fim, o último, o lugar ocupado pela criança ao longo dessa narração interativa.

A partir da exploração do *corpus* analítico dessa pesquisa, comparou-se esses eventos disparados no ano de 1986. É indubitável o fato de que a campanha em torno do texto constitucional movimentou sobremaneira vários contextos, quando os documentos mostraram a intensidade com a qual mapearam diversos eventos, grupos e demandas, para depois promoverem divulgação em abundância. Mostrava-se, assim, que esse seria um acontecimento a ser destacado no aprofundamento das análises.

Uma série de palavras, frases ou *slogans* circularam, muitos dos quais não precisaram da renomeação, a exemplo da “A educação para Todos”. Essas proposições surgiram no contexto da Nova República, como por exemplo, a democratização do conhecimento e da sociedade, a conscientização do dever de todos. O discurso principal, o *slogan* da campanha *vote por mim*, no contexto do debate da constituinte, guardava em si a bandeira levantada em prol da garantia dos direitos das crianças.

Larry Cuban (2010), em entrevista sobre sua obra *Cutting through the hypes*, convidava-nos a desmistificar o discurso exagerado, alertando-nos a desconfiar dos eventos mais “barulhentos”. Devemos, pois, segundo o autor, olhar através deles (atravessá-los) e descobriremos as estratégias por detrás desse tipo de alarido.

Não deixou de surpreender quando nos arquivos da Coordenação de Educação Infantil, (na maior parte de nossa análise, nomeada Coordenação de Educação Pré-Escolar), foram encontrados inúmeros documentos e planos de ação em direção a um Programa que foi implementado, nas palavras contidas nos próprios relatórios, “às pressas” e de forma “arbitrária” no mesmo ano de disparo da Campanha Nacional Criança e Constituinte. Ele se encaixava perfeitamente ao discurso dito democrático e que conscientizava em direção à divisão de ações e de atribuições por parte da sociedade e das instituições públicas (governo federal, estados e municípios); esse programa seguiu sistemática e pacientemente o modelo de ações já antes compilado.

Para suscitar o problema que é parte de sua previsão operacional, saber dos efeitos para seguir com os ajustes a partir do fornecimento de dados ou relatos, foi preciso que os técnicos da Coordenação de Educação Pré-Escolar se arriscassem nessa implementação aligeirada, pois trazia certa segurança pelo fato de que o burburinho que confluía os interesses mais amplos (maior número de contextos) caminhava por outra via, a da mobilização social no entorno da constituinte. Puderam, assim, após um ano de utilização, no final de 1986, pensar então nos efeitos da própria aplicação prática, para corrigir o percurso. Assim continuou, ano a ano, até que a Constituição Federal cumpriu com o seu grande auxílio e função: descentralizar (pela via jurídica) e permitir uma organização administrativa municipal mais segura em termos de continuidade. Chancelou qualquer escusa ou rusga em relação aos prefeitos, governadores ou seus grupos em aliança.

Encontrou-se momento favorável, como se queria, ao se entender que dentre as várias problemáticas de necessário ajuste, a campanha em torno da Constituinte foi, naquele tempo, a ação estratégica principal que reuniu ações secundárias e também discursos, ou seja, foi catalisadora ao auxiliar na resolução de muitos desses “arrastos” históricos, como a formação

pedagógica, a interação entre instituições (governamentais e não governamentais), a inclusão da educação pré-escolar na educação básica, e especialmente, por manter a direção pela palavra, fornecendo verbas ou convênios, enquanto os municípios herdaram a administração direta de seu atendimento.

Em tudo isso, era necessário corresponder aos anseios do terreno de estratégia maior, fortalecendo ao mesmo tempo os próprios lugares estabelecidos no âmbito da Coordenação de Educação Pré-Escolar. Mas, decerto, o maior intento tenha sido a possibilidade proporcionada na implementação de um programa, como foi o caso do Programa Municipal.

Fato curioso a nós é pensar também que essa atitude repentina pudesse ser, em grande parte, como aqui já relatada a decisão descentralizadora; mas, essa ainda é uma questão controversa. Talvez, uma força superior no terreno de influência tenha sido “orquestrada” e, mais uma vez, em função da etapa educativa posterior foi permitida com tanta rapidez e concessão de autoridade.

Nesse sentido, o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, pode ser visto como uma espécie de “laboratório” para se “experimentar” o desenvolvimento estrutural da administração municipal, para que ela pudesse se tornar independente. Os membros da Coordenação de Educação Pré-Escolar sabiam como aproveitar o que tinham em mãos, e em uma proporção menor, iniciaram esses primeiros passos. Conforme sabemos, algum tempo depois as prefeituras seriam as principais responsáveis pela educação das crianças do Ensino Fundamental.

A trajetória (ou trajetórias) que possibilitou (possibilitaram) a construção discursiva ou a “hagiografia”²⁴⁵ da criança, sujeito de direitos e em cidadania plena foi colocada em cheque quando essa história foi recontada. Assim, no intento geral desta pesquisa, buscamos compreender, pela análise historiográfica da área da educação de crianças pequenas, a relação entre agência do âmbito político educativo e outros contextos. Retoma-se, nesse ponto, as duas perguntas que foram feitas no texto introdutório desta tese: é possível perceber, por meio da análise do material empírico selecionado, se a Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um marco para a conquista de direitos da criança? Que lugar efetivamente restou para a criança e para os seus direitos, conforme propagado no discurso da época e também defendido em certo número de pesquisas?

²⁴⁵ A “Hagiografia” se refere ao estudo dos Santos. No nosso caso, adotamos a palavra a partir de Depaepe (2012), quando alia determinados termos mitologizados, ou até mesmo, nos termos do referido autor, “sacralizados”, por se tornarem “inquestionáveis” em determinado campo de pesquisa.

As questões serão respondidas em conjunto, por isso, pode-se dizer que se tornou uma frase incômoda (mas não são todos os pesquisadores que concordam) dizer que a Constituição Federal é um “marco” histórico na área, e assim continua, na defesa de que a partir desse momento, as crianças conquistaram o seu lugar de cidadania.

A hipótese principal definida, a tese desta pesquisa, está centrada na referida defesa, afirmando de início que esta não condiz com a realidade vivenciada pelas crianças, sendo, portanto, geradora de visões mitologizadas em torno da criança e de sua infância, em seus constructos históricos.

Bom número de pesquisadores já vem nos alertando continuamente, tendo percebido a precariedade do atendimento ofertado às crianças pequenas. No aspecto de debate conceitual, Arce (2012²⁴⁶) denunciou a existência de um fetichismo da infância. Siqueira (2012) aponta para absolutizações intransponíveis na área, uma espécie de “reificação” em torno da concepção de criança e de sua infância.

Sem contar com essas notações, nos traz um sentimento de estranheza, quando pela simples observação, desvestida de “ciência”, quer dizer, pelo senso comum, de que não há muito o que desnudar no discurso, quando ainda hoje há uma diferença colossal entre o que se “diz” e o que se oferece às crianças. Mais do que “comprovação” da tese desta pesquisa, a perspectiva histórica cumpre o seu papel, quando clareia percursos, trajetos e acontecimentos no intuito de alcançar com análises sólidas, a compreensão buscada.

Estando ciente de que a circulação de ideias não é fruto da ação de um único sujeito ou lugar, e a política educativa é, nos termos de Ball (2006), um produto canibalizado das múltiplas influências e agências, não há espaço para delimitação de marcos no entorno de “pretensas” e incontestes conquistas. Como constantemente alertado nessa pesquisa, o discurso progressivo, linear e com traços de presentismo que deveria ser evitado, é justamente o que tem servido de esteio no reconto dessa história de êxito. O discurso começou a desmoronar desde a realidade escancarada a nós, porém, pelo terreno científico, ele foi sendo desconstruído e compreendido em suas múltiplas facetas no trajeto das análises.

Isso nos conduz a uma postura mais humilde, pois, as certezas somem e a busca por conhecer e interpretar permanece com a possibilidade de visitar de novo essa história. Alinhamo-nos com Power (2006), quando a autora defende que os pesquisadores assumam o ônus da responsabilidade pelo que efetivamente tem sido ofertado à criança pequena neste país, para que deixemos de rotular as contribuições das pesquisas pedagógicas (temos grande

²⁴⁶ Primeira edição em 2004.

conhecimento acumulado) e que necessitam da interface com a história, com a psicologia, com a sociologia, com a neurologia, com a pediatria, com a nutrição, com a filosofia, com a antropologia, com a educação física, dentre outros.

Com isso, efetivamente não há temor em assumir a utilidade docente. E sim, pensar na sua assistência à criança, nos conteúdos didático-metodológicos mais apropriados, no seu desenvolvimento e atenção às suas especificidades, enfim, na sua educação (cuidar e educar) que, sem dúvida, estará muito mais “centralizada” na criança, por ser o professor (ou ainda o pesquisador da educação infantil) ciente da importância e da seriedade com a qual deve conduzir a sua profissão.

Como últimas palavras, vem à mente a reflexão de Paulilo (2007) em sua tese de doutorado, em que defendeu “a estratégia como invenção”. Essa sistemática foi percebida nas análises. A História da Educação Infantil encontra-se enviesada diante da elevação do mito da cidadania conquistada para a criança, dentre outras deturpações associadas. Permitiu, de um lado, elevação de certos grupos, termos, temas, conceitos e palavras e, ao mesmo tempo, silenciou outros. Mas também permitiu a polarização de ideias e pesquisas que pudessem somar os esforços rumo à criança de “verdade”, que ainda em 2017, ouvimos, por exemplo, os relatos ou notícias de descaso, má formação do professor e também, falta de vagas nas instituições de educação infantil.

O mito trouxe o assentimento em se falar na “criança como invenção”.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. In: Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, n. 9, p. 09-26, 1984.

AMORIM, Marília. Ministério da Educação. **O brincar e a linguagem: Condições cognitivas e sócio-afetivas para a alfabetização**. Brasília, 1985.

ARAÚJO, Clara Lila Gonzalez de. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Pré-escolar. **Parecer sobre as propostas pedagógicas do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar recebidas em 1988: estudo inicial**. Brasília, dez. 1988.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, n. 21, p. 107-131, jan/abr. 2007 Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. O Mobral e a Educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, 2008.

_____. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 129-150.

ARCE HAI, Alessandra; SIMON, Frank; DEPAEPE, Marc. Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian teachers. Vol. 51, **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, Mar., 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2015.1021361>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____; DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation. **History of Education**, v. 45, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2016.1154191>>. Acesso em: 19 set. 2016.

AZEVEDO, Alexandre Ramos de. Os espíritas e Anália Franco: práticas de assistência e escolarização da infância no início do século XX. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu, MG. Trabalho. Caxambu: ANPED/GT2, 2008. 16p.

BALL, Stephen J. **Education Policy and Social Class: the selected works of Stephen J. Ball**. Routledge: London and New York, 2006.

_____. Entrevista. IN: MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan. abr. 2009.

_____. **Politics and Policy making in Education: Explorations in policy sociology.** Routledge: London & New York. Vol. 33, 2012.

_____. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu, MG. **Trabalho.** Caxambu: ANPEd/GT2, 2005. 17p.

BONFIM, Beatriz. A descoberta da pré-escola. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 21 de julho de 1975. Disponível em:
<<https://news.google.com/newspapers?nid=1246&dat=19750721&id=hutAAAAAIBAJ&sjid=vwWEAAAAIBAJ&pg=6920,2419149&hl=pt-BR>>. Acesso em: 21/11/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692.** Brasília, DF, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **A política do Plano Setorial de Educação e Cultura.** Brasília, DF, 1973.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil.** Brasília, DF, 1975a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Pré-Escolar. **Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional.** Brasília, DF, 1975b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979).** Brasília, DF, 1976.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Pré-Escolar **Coleção atendimento ao pré-escolar: Educação e Psicologia.** 1ª ed., volume 1. Brasília, DF, 1977a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Pré-Escolar. **Coleção atendimento ao pré-escolar: higiene, saúde, nutrição.** 1ª ed., volume 2. Brasília, DF, 1977b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Sistema Especial de Promoção Educativa do Menor (SEPREM): Projeto I.** Brasília, DF, 1978.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Pré-Escolar **Coleção atendimento ao pré-escolar: Educação e Psicologia.** 2ª ed., volume 1. Brasília, DF, 1979a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Pré-Escolar. **Coleção atendimento ao pré-escolar: higiene, saúde, nutrição.** 2ª ed., volume 2. Brasília, DF, 1979b.

_____. Indicação 45/1974: Anexo ao Parecer n. 2.018/74. In: BRASIL. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar.** Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino

de 1º e 2º graus. Subsecretaria de Ensino Regular. Brasília, DF, p. 29-35. 1979c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Subsecretaria de Ensino Regular. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, 1979d

_____. O DEF e a Educação Pré-Escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Relatório 74**. Brasília, DF, p. 65-77, 1979e.

_____. Parecer CFE n. 2.018/74 – Aprova a Indicação n. 45/74 e acrescenta recomendações. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Subsecretaria de Ensino Regular. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, p. 21-28. 1979f.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980/1985)**. Brasília, DF, 1980.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, dez. 1981a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Experiências de atendimento ao pré-escolar**. Brasília, DF, 1981b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Textos sobre educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, 1981c.

_____. **Memorandum de Entendimento entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Governo Federal/UNICEF, 1985.

_____. **A criança (0 a 6 anos) e a Constituinte**. Brasília, DF, jun. 1986a.

_____. Ministério da Educação. **A Criança na Constituinte e nos Planos do Governo: documento síntese**. Brasília, DF, mai. 1986b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. **Diretrizes Políticas Pedagógicas da SDE**. Brasília, DF, 1986c.

_____. Ministério da Educação. **Encontro Nacional “A criança e a Constituinte”**. Brasília, DF, out. 1986d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenação de Educação Pré-Escolar. **Encontro Nacional sobre o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar – 1986: Relatório**. Brasília, DF, dez. 1986e.

_____. Serviço Público Federal. **Educação Pré-Escolar x Constituinte**. Brasília, DF. [1986f].

_____. Governo Federal. Lei nº 7486 de 6 de junho de 1986. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989)**. Brasília, DF. 1986g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenação de Educação Pré-Escolar. **Plano de Ação de 1986: Coepre**. Brasília, DF, 1986h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Princípios para a educação pré-escolar**. MEC/SEB. Brasília, DF, 1986i.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório Geral das Propostas para a educação pré-escolar**. Brasília, DF, [1986?j].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. **Transferência do Programa de Educação Pré-Escolar da Fundação Educar à SEPS/COEPRE: diretrizes**. Brasília, DF, mar. 1986l.

_____. Ministério da Educação. Campanha Nacional Criança e Constituinte. **I Reunião da Comissão Nacional Criança e Constituinte**. Brasília, DF, dez. 1986m.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de Recursos Técnicos. **Plano de Trabalho**. Brasília, DF, abr. 1987a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. **Relatório da Reunião de Trabalho da Equipe Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, set. 1987b.

_____. Ministério da Educação. **Relatório geral das propostas para continuidade do processo de mobilização (versão final)**. Brasília, DF, 1987c.

_____. Ministério da Educação. **Resposta à Secretaria Nacional dos Plenários pró-participação popular na constituinte dos representantes do MPAS - CEAC, UNB. CNCC**. Brasília, DF, 1987d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de Recursos Técnicos. **Situação Técnico Operacional do Programa Municipal de Educação Pré-escolar**. Brasília, DF, out. 1987e.

_____. **II Encontro Nacional Criança e Constituinte: normas de trabalho**. CNCC. Brasília, DF, abr. 1987f.

_____. **Histórico da Campanha Criança e Constituinte**. CNCC. Brasília, DF, ago. 1988a.

_____. Ministério da Educação. Coordenadoria de Recursos Técnicos. Campanha Nacional Criança e Constituinte. **Ideias para Carta Aberta**. Brasília, DF, [1988?j]b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Nova etapa na afirmação dos direitos da criança**. Brasília, DF, 1988c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, 1988d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Pré-escolar. **Subsídios para a Educação pré-escolar: documento preliminar.** Brasília, DF, 1988e.

_____. Ministério da Educação. **Detalhamento da Programação – 1989 – Justificativa.** Brasília, DF, 1989a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar. **Propostas de Políticas do Pré-escolar. Seminário de 18/19 abril.** Brasília, DF, 1989b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar. **Relatório sobre Estilos de oferta de Pré-Escolar.** Brasília, DF, mar. 1989c.

_____. Ministério da Educação. **Resumo da Programação – 1989 – Subprograma: Educação Pré-Escolar.** Brasília, DF, 1989d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Desenvolvimento Educacional. Coordenadoria de Apoio Pedagógico ao Pré-escolar. **Uma Justificativa pela manutenção da pré-escola nos municípios.** Brasília, DF, 1989e.

_____. Ministério da Educação. **Ações: 85-90.** Brasília, DF, jan. 1990a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Planejamento Educacional. **Relatório anual – 1988.** Brasília, DF, jan. 1990b.

_____. Ministério da Educação. **Reflexões preliminares para um processo de cooperação MEC/UNICEF.** Brasília, DF, abr. 1990c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Atividades-1989.** Brasília, DF, mar. 1990d.

_____. Ministério da Educação. Fundação Roberto Marinho. **Professor da Pré-Escola. Vol. 1.** São Paulo: Globo, 1991a.

_____. Ministério da Educação. Fundação Roberto Marinho. **Professor da Pré-Escola. Vol. 2.** Rio de Janeiro: FAE, 1991b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Programa Professor da Pré-Escola – 1: sugestões para implementação.** Brasília, DF, 1991c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Uma política Nacional de Educação Infantil x Uma Política do Governo Federal para a Educação Infantil.** Brasília, DF, [1992?]a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano de Ação.** Brasília, DF, 1992b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Sobre Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília, DF, 1992c

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil: Proposta**. Brasília, DF, outubro, 1993.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPOS, Maria M. Malta. Apresentação. In: Poppovic, Ana Maria. Em defesa da pré-escola. **Cad. Pesq.**, n. 50, p. 53-57, ago. 1984.

_____. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 59, p. 57-65, nov. 1986.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.106, p.117-127, mar. 1999.

CARVALHO, Maria Orlandina Tancredi. **A formação do monitor**. s/d. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem14/COLE>. Acesso em: dez. 2015.

CATANI, Denice Barbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar na produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História de Educação na ANPEd (1985-2000). **Rev. Bras. Educ.**, n. 19, p. 113-172, jan-abr. 2002.

CERDEIRA, Theodolindo. A biblioteca escolar no planejamento educacional. **Rev. Biblioteconon.**, Brasília, v. 1, n. 5, p. 35-41, jan-jun. 1977.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p.173-191, 1991.

CRIANÇA. Informativo ao Monitor. MEC-MOBRAL/DEPEC-DIPRE. Ano 1, n. 1, maio/junho, 1982a.

_____. Informativo ao Monitor. MEC-MOBRAL/DEPEC-DIPRE. Ano 1, n. 2, maio/junho, 1982b.

_____. Informativo ao Monitor. MEC-MOBRAL/DEPEC-DIPRE. Ano 2, n.3. 1983a.

_____. Informativo ao Monitor. MEC-MOBRAL/DEPEC-DIPRE. Ano 2, n.4. 1983b.

_____. Informativo ao Monitor. MEC-MOBRAL/DEPEC-DIPRE. Ano 2, n.5. 1983c.

_____. Informativo ao Monitor. MEC-MOBRAL/DEPEC-DIPRE. Ano 2, n.6. 1983d.

_____. Informativo ao Monitor. MEC-MOBRAL/DEPEC-DIPRE. Ano 2, n.7. 1983e.

_____. Informativo ao Monitor. MEC-MOBRAL/DEPEC-DIPRE. Ano 2, n.8. 1983f.

_____. Informativo ao Monitor do Pré-Escolar. MEC-MOBRAL/Departamento Técnico-Educacional/Departamento de Comunicação. Ano 3, n.9. 1984a.

_____. Informativo ao Monitor do Pré-Escolar. MEC-MOBRAL/Departamento Técnico-

Educacional/Departamento de Comunicação. Ano 3, n.10. 1984b.

_____. Informativo ao Monitor do Pré-Escolar. MEC-MOBRAL/Departamento Técnico-Educacional/Departamento de Comunicação. Ano 3, n.11. 1984c.

_____. Informativo ao Monitor do Pré-Escolar. MEC-MOBRAL/Departamento Técnico-Educacional/Departamento de Comunicação. Ano 3, n.12. 1984d.

_____. Informativo ao Monitor do Pré-Escolar. MEC-MOBRAL/Departamento Técnico-Educacional/Departamento de Comunicação. Ano 3, n.13. 1985a.

_____. Informativo ao Monitor do Pré-Escolar. MEC-MOBRAL/Departamento de Estudos Educacionais/Departamento de Meios de Difusão. Ano 3, n.14. 1985b.

_____. Informativo ao Professor do Pré-Escolar. MEC/SEPS/SDE/COEPRE. Ano 4, n.15. 1986a.

_____. Informativo ao Professor do Pré-Escolar. MEC/SEB/SDE/COEPRE. Ano 4, n.16. 1986b.

_____. Informativo ao Professor do Pré-Escolar. MEC/SEB/SDE/CRT. Ano 5, n.17. 1988a.

_____. Informativo ao Professor do Pré-Escolar. MEC/SEB/SDE/CPE. Ano 5, n.18. 1988b.

_____. Informativo ao Professor do Pré-Escolar. MEC/SEB/SDE/CPE. Ano 5, n.19. 1988c.

_____. Informativo ao Professor do Pré-Escolar. MEC/SEB/SDE/CPE. Ano 6, n. 20. 1989.

_____. Informativo ao Professor do Pré-Escolar. MEC/SENEB/COEPRE. Ano 7, n. 21. 1990a.

_____. Informativo ao Professor do Pré-Escolar. MEC/SENEB/COEPRE. Ano 7, n. 22. 1990b.

_____. MEC/OMEPE. n. 23. 1992a.

_____. MEC/OMEPE. n. 24. 1992b.

_____. MEC/SEF/DPE/COEDI. n. 25. 1993.

CUBAN, Larry; USDAN, Michel. **Powerful Reforms with shallow roots: improving America's Urban Schools**. New York & London: Teachers college press, 2003.

_____. **Larry Cuban on education reform**. Interviewed by John Fensterwald, San Jose, USA, Dec., 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yr1i_b3R3vo>. Acesso em: 16/01/2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em: <www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

DEPAEPE, Mark. **Vieja e nueva historia de la educación**. Barcelona: Octaedro, 2005.

_____. **Between Educationalization and Appropriation: selected writings on the History**

of **Modern Educational Systems**. Leuven (Belgium): Leuven University Press, 2012.

DIDONET, Vital. A participação das Mães como Fator de Qualidade nos Serviços de Atendimento ao Pré-Escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Textos sobre educação Pré-Escolar**. Brasília, DF, 1981c. p. 43-53.

_____. **Subsídios a uma política educacional para o pré-escolar**. 1977, 149f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Educacional) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1977.

_____. A criança e a constituinte. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1986, Teresina. **Palestra**, Teresina: OMEP. 1986a. p. 1-12.

_____. **Educação e Constituinte**. Brasília, jun. 1986b.

_____. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 10, n. 50/51, p. 19-33, abr-set. 1992.

DUARTE, Rivania Kalil; VILHENA, Sylvia Paula de Almeida. Educação Infantil Paulistana: histórias, tempos e espaços. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2008, Goiânia, GO. **Trabalho**. Goiânia: ANPEd/GT2, 2013. 23p.

EDUCAR. Governo Federal. **Vivendo a pré-escola**. Gráfica da Educar, [1985?].

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

FERRARI, Alceu R.; GASPARI, Lúcia Beatriz Velloso. Distribuição de oportunidades de Educação Pré-Escolar no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 5, p. 62-79, jan. 1980.

_____. Pré-Escola para salvar a Escola? **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 12, p. 29-37, set. 1982a.

_____. Distribuição de oportunidades de Educação Pré-Escolar no Brasil: proposta oficial e realidade. **ANDE**, ano 1, n. 5, p. 62-68, 1982b.

FNBEM/UNICEF. **Infância e Juventude no Desenvolvimento Nacional na América Latina: informe da Conferência de Santiago do Chile (1965)**. Brasil, 1968.

FONSECA, Sérgio César da. Do abandonado ao menor: o caso do instituto disciplinar em São Paulo (1903-1927). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu, MG. **Trabalho**. Caxambu: ANPEd/GT2, 2007. 15p.

FONSECA, Thais Nívia Lima de. Instrução e Assistência na Capitania de Minas Gerais, das ações das Câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu, MG. **Trabalho**. Caxambu: ANPEd/GT2, 2007. 15p.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e terra, 1983.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. “Tudo o que você deve saber sobre creche”. **Relatórios do Projeto**. São Paulo, 1982.

GASPARI, Elio. **Ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. **Academia.edu**. Versão digital, 2006. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=serendipidade&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 14 de outubro de 2016.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

_____. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 24 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2013.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. **O campo da História da Educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa**. 2007, 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCAr, São Carlos, SP, 2007.

HERRERA, Martha Cecilia. **Modernización y Escuela Nueva em Colombia: 1914-1951**. Santafé de Bogotá: Plaza & Janes Editores Colombia, 1999.

INEP/OMEP. **I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar (documento único)**. Rio de Janeiro: FNBEM/GB, 1968.

INFORME. Educação Pré-Escolar nº 1. MEC/SEPS/SDE/COEPRE, Brasília, DF, dez.1985.

_____. Educação Pré-Escolar nº 2. MEC/SEPS/SDE/COEPRE, fev.1986a.

_____. Educação Pré-Escolar nº 3. MEC/SEPS/SDE/COEPRE, mar.1986b.

_____. Educação Pré-Escolar nº 4. MEC/SEPS/SDE/COEPRE, abr.1986c.

_____. Educação Pré-Escolar nº 5. MEC/SEPS/SDE/COEPRE, mai.1986d.

_____. Educação Pré-Escolar nº 6. MEC/SEPS/SDE/COEPRE, jul.1986e.

_____. Educação Pré-Escolar nº 7. MEC/SEPS/SDE/COEPRE, out.1986f.

_____. Educação Pré-Escolar nº 8. MEC/SEB/SDE/COEPRE, mar.1987a.

_____. Educação Pré-Escolar nº 9. MEC/SEPS/SDE/COEPRE/CNCC, set.1987b.

_____. Educação Pré-Escolar, Edição Extra. MEC/SEPS/SDE/COEPRE/CNCC, mar.1987c.

JORNAL CORREIO DO ESTADO, Mato Grosso do Sul. No país, cinco milhões de crianças são abandonadas. 02 de junho de 1988. (REVER FORMATO)

KUHLMANN JR, Moysés; ROCHA, José F. Teles da. A educação das crianças de 0 a 6 anos no Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, 1896-1950. In:

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu, MG. **Trabalho**. Caxambu: ANPEd/GT2, 2005. 17p.

_____; FERNANDES, Fabiana S. Construção de base de dados e análise historiográfica de propostas educacionais: um estudo sobre o Parque Infantil Paulistano (1947-1957). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu, MG. **Trabalho**. Caxambu: ANPEd/GT2, 2008. 19p.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. O foco nas mães adia a expansão da educação infantil no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu, MG. **Trabalho**. Caxambu: ANPEd/GT7, 2010. 17p.

MACHADO, Michele Varotto. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Feres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971)**. 2015, 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2015.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

_____; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas/SP: Mercado das Letras, p. 143-167, 2013.

_____; STREMEL, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/downloads.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MARINHO, Heloisa. **Vida e Educação no Jardim de Infância**. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

_____. **O currículo por atividades no jardim de infância e na escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1978.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: Balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu, MG. **Trabalho**. Caxambu: ANPEd/GT7, 2010. 16p.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose Neubauer da. O que pensar da política educacional? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 10, n. 50/51, p. 3-18, abr-set. 1992.

MOREIRA, Jader Janer. Infância Migrante: Lugar, identidade e educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2012, Poços de Caldas, MG. **Trabalho**. Poços de Caldas: ANPEd/GT7, 2003. 14p.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria e TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**,

São Paulo, v. 15, n. 30, p. 1-9, 2004.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 105-125, jan-jun. 1998.

NUNES, Fernanda Resende; CORSINO, Patricia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: 1ª etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **Privação Cultural e Educação Pré-Primária**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1973.

PAULILO, André Luiz. **A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935**. 2007, 430f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo SP, 2007.

_____. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set-dez. 2010.

PINES, Maya. Head Start. In: PINES, Maya. **Técnicas revolucionárias de ensino pré-escolar: a criança dos três aos seis anos**. São Paulo: IBRASA, 1969. p. 25-44.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPPOVIC, Ana Maria. Em defesa da pré-escola. **Cad.Pesq.**, n. 50, p. 53-57, ago., 1984.

POWER, Sally. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 11-30, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. **Representações Sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil**. 2011, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUCAMP, Campinas, SP, 2011.

_____. Proposições do governo federal para expansão do atendimento à primeira infância no período militar (1964-1985): traços do tecnicismo e/ou “inovações” multiplicadoras? In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2014.

_____; ARCE HAI, Alessandra. O Movimento de Luta por Creches no Brasil durante as décadas de 1970-1980: evidências de tensões entre o discurso e a realidade. In: **CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, CIHOLA**, 12, 2016, Medelin, Colômbia, **Anais...** Medelin, 2016.

_____. Educação Infantil no Brasil: análise dos periódicos e a circulação de ideias pedagógicas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, **Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade (1964-1996)**. 104f, 2016. Não publicado.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **PLANEDI- plano de Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 1976.

RAIMUNDO, José. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta para aprovação do Secretário-Geral: “Nova Etapa na Afirmação dos Direitos da Criança”**. Brasília, 1988.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília: INEP, v. 61, n. 140, set. 1976, 69p.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Globalizing Education Policy**. London & New York: Routledge, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROSEMBERG, Fulvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cad. Pesq.**, n. 51. p. 73-79, nov. 1984.

_____. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 56, p. 73-81, fev. 1986.

_____. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. Panorama da Educação Infantil Contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE, 2003, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: UNESCO/Brasil, 2003. p. 33-61.

ROUSSEAU, Jean Jaques. *Emílio ou Da Educação*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Escritas Escolares sob Regime totalitário no Brasil e na Itália: “Fascistização” da infância?. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2008, Recife, PE. **Trabalho**. Recife: ANPEd/GT2, 2012. 17p.

SANTOS, Claudia Amaral dos. A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambú, MG. **Trabalho**. Caxambú: ANPEd/GT7, 2009. 17p.

SIMÃO, Márcia Buss. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31 2008, Caxambú, MG. **Trabalho**. Caxambú: ANPEd/GT7, 2008. 18p.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Recife, PE. **Trabalho**. Recife: ANPEd/GT7, 2012. 16p.

SOUZA, Gizele de. História da Educação Infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos

em cena no limiar das primeiras décadas do século XX. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambú, MG. **Trabalho**. Caxambú: ANPED/GT7, 2009. 16p.

SOUZA, Paulo Nathanael de. **Pré-Escola: uma nova fronteira educacional**. São Paulo: Pioneira, 1983.

_____. **Educação na constituição e outros estudos**. São Paulo: Pioneira, 1986.

_____. A Constituição e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Educação: uma visão crítica**. São Paulo: Pioneira/Novos Umbrais, 1993. p. 01-27.

TAYLOR, Sandra; RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob; HENRY, Miriam. **Educational Policy and the Politics of Change**. New York, NY: Routledge, 1997.

UNICAMP. **Apresentando nosso compromisso**. Educação & Sociedade, n. 1, set., 1978.

DECLARATION OF THE RIGHTS OF THE CHILD. UNICEF, nov. 1959. Disponível em: <http://www.unicef.org/.../1959-Declaration-of-the-Rights-of-the-Child-1.pdf>. Acesso em: 16/01/2017.

WARDE, Miriam Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, 2007.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves; BICCAS, Maurilane de Souza. As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970)- Cultura e práticas escolares. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; São Paulo: CNPq: USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008. p. 19-44.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para o debate. **Educac. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; MELO, Regina Lúcia Couto de. A creche comunitária “Casinha da Vovó”: Prática de manutenção/Prática de Educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 62, p. 60-78, ago. 1987.

_____. Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambú, MG. **Trabalho**. Caxambú: ANPED/GT7, 2007. 13p.

ZINGARELLI, Joice Eliete Boter. **A criança e a educação pré-escolar nas publicações da Revista Criança (1986 a 2002)**. 2016, 133f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, SP, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Relação de Trabalhos ANPEd do Grupo de Trabalho nº 7 - “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”.

APÊNDICE B: Relação de Trabalhos ANPEd do Grupo de Trabalho nº 2 - “História da Educação”

APÊNDICE C: Quadro dos Ministros e nomeação do MEC e Presidentes da República durante o período de recorte temporal desta pesquisa (1964-1993).

APÊNDICE A: Relação de Trabalhos ANPEd do Grupo de Trabalho nº 7 - “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”.

Grupo de Trabalho GT – 7 (ANPEd):

Oito trabalhos selecionados para leitura integral (2002-2013) – História da Educação

ANO	AUTOR - INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2002	-----	-----
2003	MOREIRA, Jader Janer (UFF)	Infância Migrante: Lugar, identidade e educação
2004	-----	-----
2005	-----	-----
2006	-----	-----
2007	VIEIRA, Livia Maria Fraga (UFMG)	Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais.
2008	FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes (UFSC)	Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua
2008	SIMÃO, Márcia Buss (UFSC)	Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003)
2009	SOUZA, Gizele de (UFPR)	História da Educação Infantil no Paraná: Os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX
2010	LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves (UERJ)	O foco nas mães adia a expansão da educação infantil no Brasil
2010	MARTINS FILHO, Altino José (UFRGS)	Jeitos de ser criança: Balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd
2011	-----	-----
2012	SIQUEIRA, Romilson Martins (PUC- GO)	Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança
2013	-----	-----

APÊNDICE B: Relação de Trabalhos ANPEd do Grupo de Trabalho nº 2 - “História da Educação”

Grupo de Trabalho GT – (2 ANPEd):

Selecionados 2002-2013 que falassem sobre infância, criança ou sua educação

ANO	AUTOR - INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2002	-----	-----
2003	-----	-----
2004	-----	-----
2005	KUHLMANN JR. Moysés (USF); ROCHA, José F. Teles da (USF)	A Educação das crianças de 0 a 6 anos no Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, 1896-1950
2005	BASTOS, Maria Helena Câmara (PUCRS); STEPHANOU, Maria (UFRGS)	Infância, higiene & educação
2006	-----	-----
2007	FONSECA, Thais Nivia de Lima e (UFMG)	Instrução e Assistência na Capitania de Minas Gerais, das ações das Câmaras às escolas para meninos pobres (1750-1814)
2007	FONSECA, Sérgio César da (USP)	Do abandonado ao menor: o caso do instituto disciplinar em São Paulo (1903-1927)
2008	KUHLMANN JR. Moysés (USF); FERNANDES, Fabiana S. (UNESP)	Construção de base de dados e análise historiográfica de propostas educacionais: um estudo sobre o Parque Infantil Paulistano (1947-1957)
2008	AZEVEDO, Alexandre Ramos de (UFRJ)	Os espíritas e Anália Franco: práticas de assistência e escolarização da infância no início do século XX (UFRJ)
2009	-----	-----
2010	-----	-----
2011	-----	-----
2012	SANTOS, Ademir Valdir dos (UFSC)	Escritas escolares sob Regime Totalitário no Brasil e na Itália: “Fascistização” da Infância?
2013	DUARTE, Rivania Kalil (PUC-SP); VILHENA, Sylvia P. de A. (UNINOVE)	Educação Infantil Paulistana: histórias, tempos e espaços

APÊNDICE C: Quadro dos Ministros e nomeação do MEC e Presidentes da República durante o período de recorte temporal desta pesquisa (1964-1993).

ANO	PERÍODO	ÓRGÃO	MINISTRO DA EDUCAÇÃO	PRESIDENTE (PARTIDO)
1964	06 abr- 15 abr	Ministério da Educação e Cultura (MEC)	Luís Antônio da Gama e Silva	Ranieri Mazzilli (PSD)
1964 1965	15 abr- 08 mar		Flávio Suplicy de Lacerda	Humberto de Alencar Castelo Branco (ARENA)
1965 1966	22 abr 10 jan		Flávio Suplicy de Lacerda	
1966	10 jan 30 jun		Pedro Aleixo	
1966	30 jun 04 out		Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão	
1966	04 out 17 out		Guilherme Augusto Canedo de Magalhães (interino)	
1966	21 out 10 nov		Guilherme Augusto Canedo de Magalhães (interino com substituição)	
1967	15 mar 05 dez		Tarso de Moraes Dutra	
1967 1969	13 dez 03 nov		Favorino Bastos Mércio	Junta Governativa Provisória de 1969
1969 1974	03 nov 15 mar		Jarbas Gonçalves Passarinho	Emílio Garrastazu Médici (ARENA)
1974 1978	15 mar 30 mai		Ney Aminthas de Barros Braga	Ernesto Geisel (ARENA)
1978	30 mai		Euro Brandão	
1979	14 mar			

1979	15 mar		Eduardo Mattos Portella	
1980	26 nov			
1980	27 nov		Rubem Carlo Ludwig	João Baptista Figueiredo (PDS)
1982	24 ago			
1982	24 ago		Esther de Figueiredo Ferraz	
1985	15 mar			
1985	15 mar		Marco Antônio de Oliveira Maciel	Tancredo Neves (PMDB -não assumiu)
1986	14 fev			
1986	14 fev		Jorge Konder Bornhausen	
1987	05 out			
1987	06 out		Aloísio Guimarães Sotero (interino)	José Sarney (PMDB)
	30 out			
1987	03 nov		Hugo Napoleão Rego Neto	
1989	16 jan			
1989	16 jan		Carlos Corrêa de Menezes Sant'ana	
1990	14 mar	Ministério da Educação (MEC)		
1990	15 mar		Carlos Alberto Chiarelli	Fernando Collor de Mello - renunciou (PRN)
1991	21 ago			
1991	02 ago		José Goldemberg	
1992	04 ago			
1992	04 ago			
	01 out			Eraldo Tinoco Melo
1992	01 out	Ministério da Educação e do Desporto (MEC)	Murílio de Avellar Hingel	
1995	01 jan			

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações foram coletadas em três diferentes endereços eletrônicos -

- 1) <http://presidentes-do-brasil.info>;
- 2) portal.mec.gov.br/institucional/historia;
- 3) <http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>.

ANEXOS

ANEXO A: Declaração dos Direitos das Crianças proclamada em 1959

ANEXO B: Texto apresentado aos Constituintes em 12 de outubro de 1986 referente ao I Encontro Nacional Criança e Constituinte

ANEXO C: Lista de Participantes da I Reunião da Campanha Nacional Criança e Constituinte (16-17 dezembro de 1987)

ANEXO D: Ações organizadas para formulação do documento “Política de Educação Infantil: Proposta”, de 1993.

ANEXO E: Correspondência de Fúlvia Rosemberg à COEDI (encaminhamento de suas correções)

ANEXO F: Detalhamento de atividades do Projeto de Políticas para o documento “Políticas de Educação Infantil: Proposta” (1993)

ANEXO G: Lista de Presença no processo de elaboração do documento “Política de Educação Infantil: Proposta” (1993)

ANEXO A: Declaração dos Direitos das Crianças proclamada em 1959

DECLARATION OF THE RIGHTS OF THE CHILD

*[Proclaimed by General Assembly Resolution 1386(XIV) of 20 November 1959.
This was the basis of the Convention of the Rights of the Child
adopted by the UN General Assembly 30 years later on 20 November 1989.
The Convention on the Rights of the Child was entered into force on 2 September 1990.]*

Whereas the peoples of the United Nations have, in the Charter, reaffirmed their faith in fundamental human rights and in the dignity and worth of the human person, and have determined to promote social progress and better standards of life in larger freedom,

Whereas the United Nations has, in the Universal Declaration of Human Rights, proclaimed that everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth therein, without distinction of any kind, such as race, color, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status,

Whereas the child, by reason of his physical and mental immaturity, needs special safeguards and care, including appropriate legal protection, before as well as after birth,

Whereas the need for such special safeguards has been stated in the Geneva Declaration of the Rights of the Child of 1924, and recognized in the Universal Declaration of Human Rights and in the statutes of specialized agencies and international organizations concerned with the welfare of children,

Whereas mankind owes to the child the best it has to give,

Now therefore,

The General Assembly

Proclaims this Declaration of the Rights of the Child to the end that he may have a happy childhood and enjoy for his own good and for the good of society the rights and freedoms herein set forth, and calls upon parents, upon men and women as individuals, and upon voluntary organizations, local authorities and national Governments to recognize these rights and strive for their observance by legislative and other measures progressively taken in accordance with the following principles:

Principle 1

The child shall enjoy all the rights set forth in this Declaration. Every child, without any exception whatsoever, shall be entitled to these rights, without distinction or discrimination on account of race, color, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status, whether of himself or of his family.

Principle 2

The child shall enjoy special protection, and shall be given opportunities and facilities, by law and by other means, to enable him to develop physically, mentally, morally, spiritually and socially in a healthy and normal manner and in conditions of freedom and dignity. In the enactment of laws for this purpose, the best

interests of the child shall be the paramount consideration.

Principle 3

The child shall be entitled from his birth to a name and a nationality.

Principle 4

The child shall enjoy the benefits of social security. He shall be entitled to grow and develop in health; to this end, special care and protection shall be provided both to him and to his mother, including adequate pre-natal and post-natal care. The child shall have the right to adequate nutrition, housing, recreation and medical services.

Principle 5

The child who is physically, mentally or socially handicapped shall be given the special treatment, education and care required by his particular condition.

Principle 6

The child, for the full and harmonious development of his personality, needs love and understanding. He shall, wherever possible, grow up in the care and under the responsibility of his parents, and, in any case, in an atmosphere of affection and of moral and material security; a child of tender years shall not, save in exceptional circumstances, be separated from his mother. Society and the public authorities shall have the duty to extend particular care to children without a family and to those without adequate means of support. Payment of State and other assistance towards the maintenance of children of large families is desirable.

Principle 7

The child is entitled to receive education, which shall be free and compulsory, at least in the elementary stages. He shall be given an education which will promote his general culture and enable him, on a basis of equal opportunity, to develop his abilities, his individual judgement, and his sense of moral and social responsibility, and to become a useful member of society.

The best interests of the child shall be the guiding principle of those responsible for his education and guidance; that responsibility lies in the first place with his parents.

The child shall have full opportunity for play and recreation, which should be directed to the same purposes as education; society and the public authorities shall endeavor to promote the enjoyment of this right.

Principle 8

The child shall in all circumstances be among the first to receive protection and relief.

(Anexo A, continuação)

Principle 9

The child shall be protected against all forms of neglect, cruelty and exploitation. He shall not be the subject of traffic, in any form.

The child shall not be admitted to employment before an appropriate minimum age; he shall in no case be caused or permitted to engage in any occupation or employment which would prejudice his health or education, or interfere with his physical, mental or moral development.

Principle 10

The child shall be protected from practices which may foster racial, religious and any other form of discrimination. He shall be brought up in a spirit of understanding, tolerance, friendship among peoples, peace and universal brotherhood, and in full consciousness that his energy and talents should be devoted to the service of his fellow men.

CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD

[Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989; entry into force: 2 September 1990, in accordance with Article 49]

The General Assembly,

Recalling its previous resolutions, especially resolutions 33/166 of 20 December 1978 and 43/112 of 8 December 1988, and those of the Commission on Human Rights and the Economic and Social Council related to the question of a convention on the rights of the child,

Taking note, in particular, of Commission on Human Rights resolution 1989/57 of 8 March 1989, by which the Commission decided to transmit the draft convention on the rights of the child, through the Economic and Social Council, to the General Assembly, and Economic and Social Council resolution 1989/79 of 24 May 1989,

Reaffirming that children's rights require special protection and call for continuous improvement of the situation of children all over the world, as well as for their development and education in conditions of peace and security,

Profoundly concerned that the situation of children in many parts of the world remains critical as a result of inadequate social conditions, natural disasters, armed conflicts, exploitation, illiteracy, hunger and disability, and convinced that urgent and effective national and international action is called for, Mindful of the important role of the United Nations Children's Fund and of that of the United Nations in promoting the well-being of children and their development,

Convinced that an international convention on the rights of the child, as a standard-setting accomplishment of the United Nations in the field of human rights, would make a positive contribution to protecting children's rights and ensuring their well-being,

Bearing in mind that 1989 marks the thirtieth anniversary of the Declaration of the Rights of the Child and the tenth anniversary of the International Year of the Child,

1. Expresses its appreciation to the Commission on Human Rights for having concluded the elaboration of the draft convention on the rights of the child;

2. Adopts and opens for signature, ratification and accession the Convention on the Rights of the Child contained in the annex to the present resolution;

3. Calls upon all Member States to consider signing and ratifying or acceding to the Convention as a matter of priority and expresses the hope that it will come into force at an early date;

4. Requests the Secretary-General to provide all the facilities and assistance necessary for dissemination of information on the Convention;

5. Invites United Nations agencies and organizations, as well as intergovernmental and non-governmental organizations, to intensify their efforts with a view to disseminating information on the Convention and to promoting its understanding;

6. Requests the Secretary-General to submit to the General Assembly at its forty-fifth session a report on the status of the Convention on the Rights of the Child;

7. Decides to consider the report of the Secretary-General at its forty-fifth session under an item entitled "Implementation of the Convention on the Rights of the Child".

**61st plenary meeting
20 November 1989**

ANNEX

Convention on the Rights of the Child

PREAMBLE

The States Parties to the present Convention,

Considering that, in accordance with the principles proclaimed in the Charter of the United Nations, recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world,

Bearing in mind that the peoples of the United Nations have, in the Charter, reaffirmed their faith

ANEXO B: Texto apresentado aos Constituintes em 12 de outubro de 1986 referente ao I Encontro Nacional Criança e Constituinte

A P R E S E N T A Ç Ã O

Este documento (1) constitui um texto parcial e preliminar de propostas para a Constituinte, relativas à criança, aprovado pelos participantes do I ENCONTRO NACIONAL CRIANÇA E CONSTITUINTE, realizado em Brasília, nos dias 10 a 12 de outubro de 1986.

Ele se refere apenas às propostas gerais de um texto mais amplo que, por falta de tempo, não pode ser discutido pela Assembléia.

A parte do texto que não foi discutida e que se refere ao geral da questão social e às áreas de educação, saúde, trabalho e recomendações gerais, deverá ser acrescida dos comentários encaminhados, posteriormente e por escrito, à Comissão Nacional pelos participantes que se inscreveram para destaque.

Sabemos que nem todas as idéias e propostas serão incluídas na Constituição. Não pretendemos construir essa ilusão. Mas temos firme convicção de que elas servem como instrumento de debates com a sociedade civil, como subsídios aos candidatos e, em seguida, aos eleitos para a Constituinte, como referência para o acompanhamento da elaboração da Constituição Brasileira e como subsídio para a legislação ordinária.

(1) Versão final aprovada em Assembléia com as devidas correções de datilografia.

(Anexo B, continuação)

INTRODUÇÃO

A situação da criança no Brasil, hoje, é paradoxal. Nosso país possui dimensão continental. É a oitava economia do mundo. Proclama-se democrático e, no entanto, detém uma infância triste e miserável vítima de uma minoria que desfruta dos bens econômicos, culturais e sociais que, por direito, a todos pertencem.

O agravamento do problema da criança brasileira atualmente aflora como um dos mais graves do nosso contexto histórico-social, refletindo, em verdade, o problema da família; este se insere na questão social mais ampla cuja face mais cruel é, exatamente, o descaso com o qual o Estado e a Sociedade têm tratado o problema, atingindo diretamente a criança.

Neste contexto, o momento atual, em que a Constituinte faz parte da ordem do dia, somos convidados a uma reflexão profunda sobre as possibilidades e limitações desse momento em forma de um avanço social para a criança brasileira.

Nossa esperança é que o Congresso Nacional Constituinte conte com a participação de legítimos representantes do povo, devendo também contar com os dados da realidade brasileira, acolhendo ainda, as aspirações e proposições da família, da comunidade e da sociedade, mediante um processo de participação crescente.

Por conseguinte, cabe aos componentes do Congresso Nacional Constituinte — eleitos pelo voto secreto — representar as idéias e propostas da população, visando transformar a presente desordem social.

O processo de elaboração da Constituição deve fornecer subsídios para que esta assegure uma concepção nova de Estado e que defina e explicita formas de interação entre

(Anexo B, continuação)

Estado e Sociedade.

A participação popular não deve ser exercida apenas de forma indireta — através de seus representantes — mas também, direta, possibilitando ações populares.

É de fundamental importância que o Estado assegure condições à família ou aos responsáveis pela criança, para suprir-lhes necessidades básicas ao seu bem-estar biopsicossocial. Impõe-se, deste modo, uma reforma econômica que assegure acesso ao emprego, à alimentação, à saúde, à habitação, ao lazer, ao transporte, à segurança, à distribuição de recursos financeiros, à política de distribuição de renda e à propriedade de terras aos que nela trabalham, garantindo aos responsáveis boas condições de saúde, habitação e trabalho.

A inclusão em Carta Constitucional dos direitos da Criança representa o alicerce da democratização da sociedade brasileira.

(Anexo B, continuação)

PROPOSTAS GERAIS

Com base nos pressupostos apresentados, consideramos que:

1. É dever do Estado a responsabilidade de adotar as medidas que se façam necess^árias, a fim de eliminar todos os obstáculos estruturais que impeçam pleno desenvolvimento da pessoa humana, bem como sua participação na construção de uma sociedade justa;

2. A família deverão ser dadas condições fundamentais de uma existência digna, como acesso a emprego, remuneração justa, propriedade de terra aos que nela trabalham, habitação, educação, saúde, alimentação, saneamento básico e lazer, bem como a proteção do estado contra abandono e violência e qualquer forma de exploração.

3. Garantir à criança o direito de viver de acordo com as características inerentes aos seus estágios de desenvolvimento biopsicossocial;

3.1. seja proporcionada proteção à criança, ao adolescente, bem como à família, independente de sua forma de organização;

4. Seja garantido o direito individual de determinar livremente o número de filhos, vedado qualquer forma coercitiva de imposição pelos poderes públicos e pelas entidades privadas;

4.1. é obrigação do poder público assegurar o acesso à educação, à informação e aos meios e métodos de controle da fertilidade adequados, respeitadas as convicções éticas e religiosas de cada pessoa;

4.2. a) o respeito à dignidade de ser humano exclui toda manipulação experimental ou comercialização do embrião humano;

b) toda intervenção no patrimônio genético da pessoa humana, a não ser para corrigir anomalias, constitui uma violação do direito à integridade física e vai contra o bem da família;

4.3. seja assegurada a gratuidade e eficácia de assistência integral à saúde da gestante, puérpera e nutriz,

(Anexo B, continuação)

através de ações integradas;

4.4. seja garantido à criança o direito à vida, e, desde sua concepção, atendimento global e gratuito em unidades especializadas, através de ações integradas.

5. Seja assegurada assistência jurídica e judiciária gratuitas à criança desde sua concepção.

6. Para os trabalhadores, o Estado garantirá o direito à estabilidade no emprego, salvo dispensa por motivo de falta grave, devidamente comprovada.

7. Cabe ao Estado garantir a integridade física, mental e psicológica da criança, não permitindo em qualquer hipótese, o uso de violência pela sociedade, por parte dos pais, responsáveis ou instituições.

8. Ao recém nascido será assegurado na própria maternidade os serviços de assistência ao parto, o seu registro civil, servindo como fê de ofício o pessoal da área médico-assistencial que o atendeu. Será assegurado também a carteira individual de saúde, onde o gráfico para acompanhamento de seu crescimento, desenvolvimento e o agendamento de vacinas obrigatórias deverão sempre constar, sendo esta carteira o documento exigido para qualquer atendimento médico-social.

9. Toda criança terá direito ao nome dos pais. A criança nascida fora do casamento deve ter o direito ao nome do pai e da mãe e estes, o dever de registrá-la e de por ela se responsabilizar. O estado protegerá a criança e o adolescente na investigação de sua paternidade, para que o pai assuma os seus deveres para com eles. O registro civil será gratuito.

10. O poder público assegurará o direito ao alojamento conjunto mãe/filho em todas as maternidades, respeitadas situações médicas específicas, estimulando o vínculo afetivo e o aleitamento materno. É também assegurado aos pais ou responsáveis o direito à presença junto à criança hospitalizada. Que será estimulado o aleitamento materno até 6 (seis) meses de idade, garantindo-se também a criação e manutenção de "Bancos de Leite Humano".

11. Que o Estado institua assistência financeira não inferior a um salário mínimo a pessoa portadora de deficiência física, sensorial ou mental grave, durante a infância, e após, se incapacitada para o trabalho;

(Anexo B, continuação)

- 11.1. garantir atendimento especial para *infra*, *superdotados*, deficientes físicos ou mentais e portadores de distúrbios comportamentais, assegurando-lhes assistência preventiva e de reabilitação, sem limite de idade;
 - 11.2. garantir junto à Lei ordinária ou complementar a *in*tegração da Pessoa Deficiente na sociedade, proibindo discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e salários;
 - 11.3. assegurar à Criança Deficiente, condições satisfatórias em Serviços da Comunidade quanto a equipamentos e recursos especializados como também a possibilidade de acesso a edifícios, logradouros públicos e transportes.
12. 0 Estado tem o dever de estimular e agilizar a adoção de crianças, bem como a criação de lares substitutos.

ANEXO C: Lista de Participantes da I Reunião da Campanha Nacional Criança e
Constituinte (16-17 dezembro de 1987)

I REUNIÃO DA COMISSÃO NACIONAL CRIANÇA E CONSTITUINTE ANULADA		Brasília, 16 e 17 de dezembro de 1986.		
Nº UF	NOME	ENTIDADE	ENDEREÇO	PROFISSÃO
01 AL	IARA DE ALMEIDA CAVALCANTE	SED	RUA BARÃO DE AL, 141 - CENTRO - 57000	PROF./PEDAG.
02 AP	ROSE MAY PENAFORT DE LIMA	DEMEC	AV. PROCÓPIO ROLA, 328	PROFESSORA
03 BA	SÔNIA MARIA NEDER	SEC	R. ARCHIBALDO BALCCINO, 57/302 - SALVADOR	SUPERV. ESC.
04 ES	SÔNIA MARIA RIOS DEORCE	DEMEC	R. CARLOS MARTINS, 635/201 - S. CAMBURI (VITORIA)	PROFESSORA
05 MT	MARCILENE RIBEIRO TAVEIRA	DEMEC	AV. JERÔNIMO MONTEIRO, 1000 SALA 512 (TRABALHO)	PROFESSORA
06 MG	IVAN EVA NOVAIS DE SOUZA	SESI	AV. TEN. CEL. DUARTE, 565 - 1º AND. CUIABÁ	PROFESSORA
07 PB	CREUSOLITA DE A. CAVALCANTE	SEMEC	RUA 205, CASA 57.	COORDENADORA
08 PR	ELIETE DO R. C. QUADROS	LBA	RUA JOÃO ALVES DE LIMA, 1210	PROFESSORA
09 PE	GERALDO PAULINO RIBEIRO	ASSOC.	C. CÂNDIDO DE ABREU, 830 CURITIBA	PROFESSORA
10 PE	MARIA ANETE MOURA CORDEIRO	BAIRRO	R. ALBERTO FOLONI, 401	PEDAGOGA
11 RJ	TÂNIA C. L. NASCIMENTO MURI	OMEF	R. PROF. CHAVES KOURY, 51	COORDENADOR
12 RN	MARIA DAS GRAÇAS NOBREGA	FUNABEM	R. VISCONDE DE ABAETE, 200 TAMARMEIRA RECIFE	PEDAGOGA
13 RS	THIAGO ROBERTO S. LEITE	SEC	R. CLARIMUNDO DE MELO, 847	PROFESSORA
14 RR	TERESA CRISTINA N. PALM	SEC. JUST.	JUVENAL LAMARTINE, 1001	PEDAGOGA
15 RO	SÔNIA D. MONTENEGRO MOHRY	OAB	R. DOS ANDRADAS, 1273 FONE: 0512-217722	ADVCG./PROF.
16 SP	RACHEL MORENO	DEMEC	AV. JÚLIO BEZERRA, 353	PROFESSORA
17 SP	ANA A. DE MELO S. A. VIEIRA	OMEF	RUA CALAMA, 2101 - PORTO VELHO	SUPERV. ESC.
18 PA	AUGUSTO AFONSO M. DE BARROS	UNICEF	R. CERRO CORÁ, 39 CASA 1 CEP: 05061	PSICOLOGA
19 SE	ROSA MARIA N. FREIRE	PM/SNG	R. SÃO CARLOS PINHAL, 608	DIRETORA
20 DF	RITA HELENA P. HORN	PCB	TV. PADRE BUTIQUO, 2151 - BAPTISTA CAMPOS	BANCÁRIO
21 DF	SÔNIA MARIA C. FREIRE	SEC	AV. BARÃO DE MARCUM, 131	PROFESSORA
		SEC/FEDF	SQN 106 BL. "D" AP. 402	PROFESSORA
		CNDM	SQS 305 BL. "I" AP. 404	PSICÓLOGA

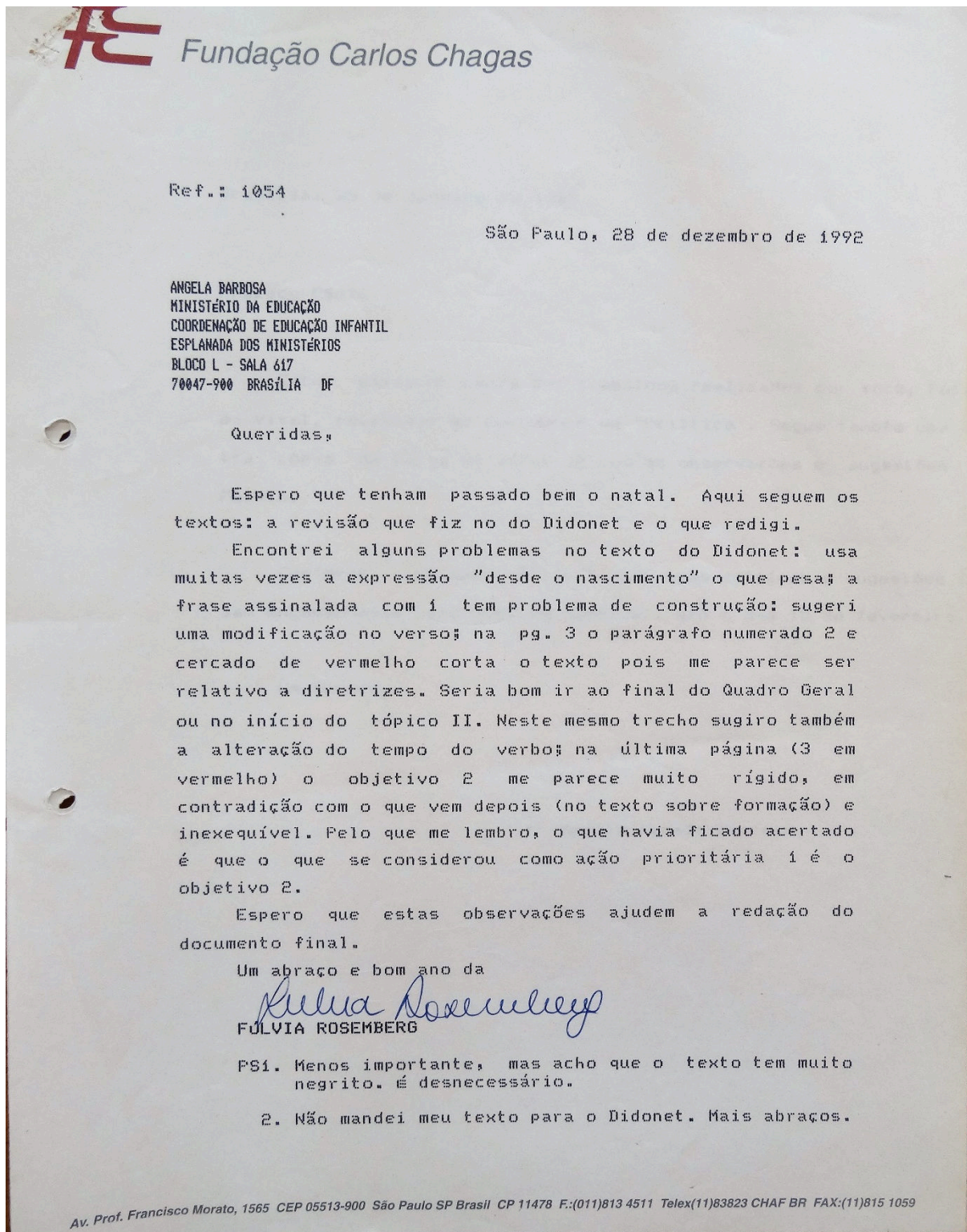
(Anexo C, continuação)

I REUNIÃO DA COMISSÃO NACIONAL CRIANÇA E CONSTITUINTE AMPLIADA		Brasília, 16 e 17 de dezembro de 1986.		
Nº UF	NOME	ENTIDADE	ENDEREÇO	PROFISSÃO
22	DF MARIA DO CARMO DUARTE	MJ/DF	SQS 309 BLOCO "B" AP. 503	PSICÓLOGA
23	DF ANA VIRGÍNIA F. MEDEIROS	MPAS	SQN 308 BL. "D" AP. 302	PEDAGOGA
24	DF VITAL DIDONET	MEC	SHIN QL 2 CONJ. 8 CASA 1	EDUCADOR
25	SP ANA MARIA WILHEIM	CNDM	MIN. JUSTIÇA S/445	SOCIÓLOGA
26	DF MARTHA AMARAL FONSECA	MTb	E SPL. MINISTÉRIOS	PEDAGOGA
27	DF ENI MARIA M. BARBOSA	SEPLAN/ IPEA	ED. DO BNDES, 14º ANDAR	ASSIST. SOCIAL
28	DF MÁRCIA MENDES MAMEDE	OMEP	SQN 115 BL. "F" AP. 304 CEP: 70772	EDUCADORA
29	DF CLARA ALCIONE LINDINGER	MS	SQN 405 BL. "F" AP. 303	NUTRICIONISTA
30	DF CARMEM MARIA CRAIDZ	MPAS	ESP. DOS MINISTÉRIOS	PEDAGOGA
31	MS ROGÉRIO PICCOLO	FUNABEM	AV. MATO GROSSO, 747 - 79100 CAMPO GRANDE/MS	PEDAGOGO
32	DF ALZEMIRA ARAÚJO	UNICEF	ED. SEGURADORAS 13º ANDAR - SBS	ASS. SOCIAL
33	DF MARCOS DIDONET	UNICEF	SQN 415 BL. "B" AP. 202 - 70878 BSB/DF	PROFESSOR

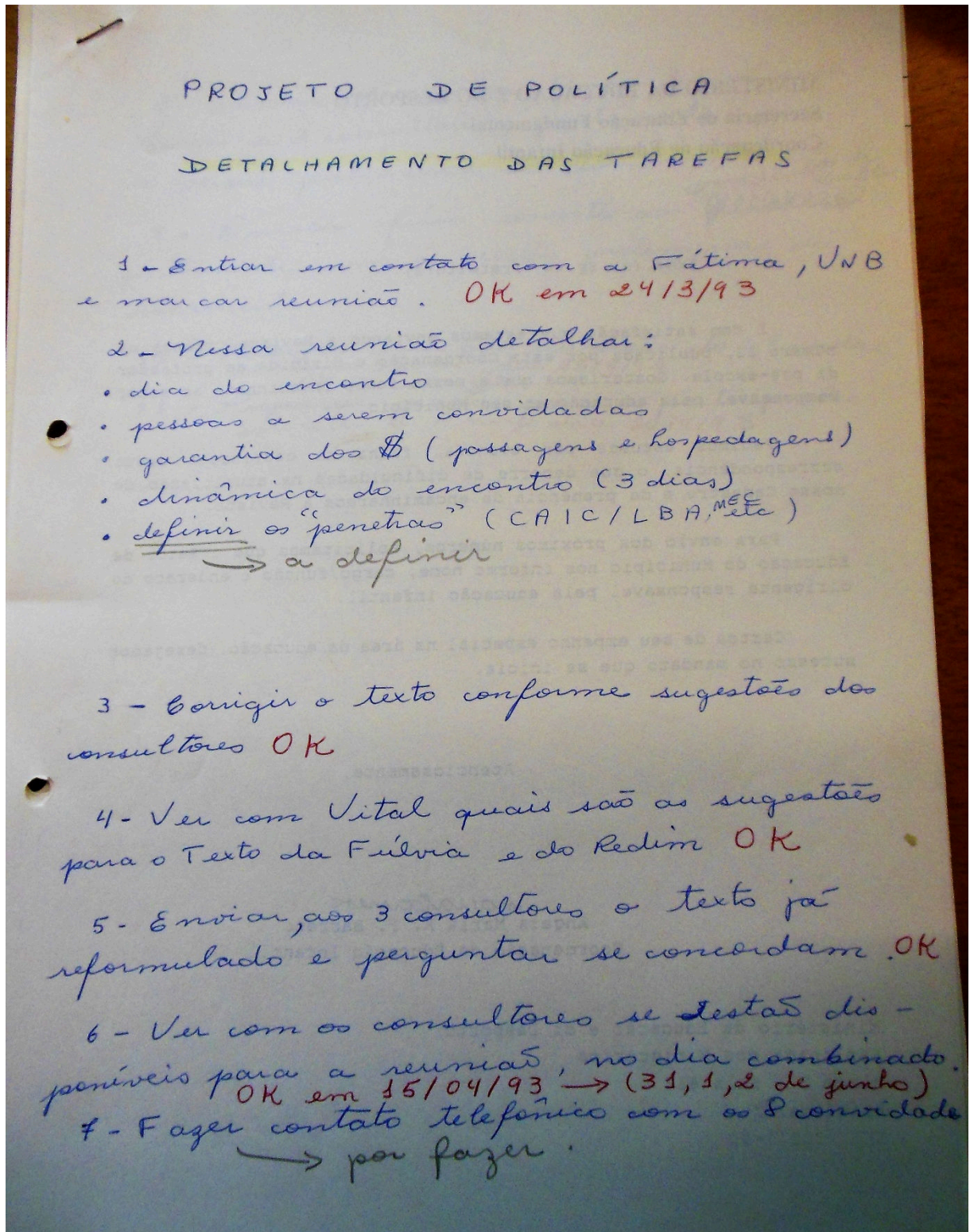
ANEXO D: Ações organizadas para formulação do documento “Política de Educação Infantil: Proposta”, de 1993.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL		
AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL
1. Definir data encontro consultores	31/18 de dez	Ana Rosa Ana Rosa AR/ST da Maia
2. Definir nomes consultores (endereços e telefones)		
3. Contactar consultores (telefones) (definir antecipadamente informações e perguntas)		
4. Encaminhar ofício-convite aos consultores contendo: - data do encontro em Brasília - esqueleto do documento a ser elaborado - solicitação de dados pessoais		
5. Contactar UNICEF	20 março a 26 março	Ana Rosa/Felton
6. Definir data reunião convidados		
7. Definir local		
8. Definir nomes convidados (endereços e telefones)		
9. Contactar convidados (telefones) (definir antecipadamente informações e perguntas)		
10. Encaminhar ofício-convite aos convidados contendo: - data do encontro em Brasília - informação de que está enviando, em anexo, documento preliminar - local da hospedagem e do encontro		
11. Acompanhar a datilografia e correção do documento preliminar		
12. Contactar hotéis/sala de reuniões/Lanche		
13. Fazer levantamento de órgãos e instituições a serem contemplados com o documento		
14. Corrigir e datilografar o documento final		
15. Providenciar o encaminhamento do documento final.		
16. Acompanhar a impressão do documento final.		

ANEXO E: Correspondência de Fúlvia Rosenberg à COEDI (encaminhamento de suas correções)



ANEXO F: Detalhamento de atividades do Projeto de Políticas para o documento "Políticas de Educação Infantil: Proposta" (1993)



(Anexo F, continuação)

8 - Enviar ofício - convite aos 11 (8 convidados e 3 consultores, juntamente com a versão preliminar do documento

9 - Enviar ofício - convite aos ^{convidados de Brasília} ~~11~~, juntamente com a versão preliminar do documento.

10 - Reservar sala de reuniões do 5º andar.
solicitei a Deusa, dia 20/4/93

11 - Preparar pasta para os participantes.
OK → com Zélia
solicitei a Anny dia 20/4/93

ANEXO G: Lista de Presença no processo de elaboração do documento “Política de Educação Infantil: Proposta” (1993)

REUNIÃO DE TRABALHO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DATA: 19 de julho de 1993

PARTICIPANTES		RUBRICA
Nº	NOME	
01	Rita de Castro de F. Coeller	[Signature]
02	Rebecca Roxo	[Signature]
03	[Signature]	[Signature]
04	SILVIA M.P. CARVALHO	[Signature]
05	ROSANA A. DUTOIT	[Signature]
06	Marise Severo	[Signature]
07	REGINA LUCIA COSTA DE MELO	[Signature]
08	ANTENOR NASPOLINI	[Signature]
09	EUCLIBES REBIN	[Signature]
10	STELA MARIS LAGOS OLIVEIRA	[Signature]
11	Marlita Vísia Damasceno	[Signature]
12	CLAIR DE MATOS BRITO PINTO	[Signature]
13	Suzi Braga de Sousa Manganeli	[Signature]
14	Maria Rocha Ledo Jones	[Signature]
15	LYGIA L.S. Moreira	[Signature]
16	Vilma Eugênia Seixas	[Signature]
17	Marlene Soares de Oliveira Fereira	[Signature]
18	Maurice Amadeu Lindenberg	[Signature]
19	ALDA PINTO DA SILVA	[Signature]
20	TEREZA NERY BARRETO	[Signature]
21	Ana Rosa Beal	[Signature]
22	Jânia Luiza M. de Souza	[Signature]
23	Jenny Mary Caranento	[Signature]
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		