

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

ANA KELI MOLETTA

INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (1994-1998)

**PONTA GROSSA
2012**

ANA KELI MOLETTA

INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (1994-1998)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Névio de Campos

**PONTA GROSSA
2012**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

M719i Moletta, Ana Keli
 Intelectuais e Educação Infantil no Brasil (1994-1998) / Ana Keli
 Moletta. Ponta Grossa, 2012.
 208f.
 Dissertação (Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : História
 e Políticas Educacionais)- Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientador: Prof. Dr. Névio de Campos

 1.Intelectuais. 2. História intelectual. 3. Políticas educacionais.
 4. Educação Infantil. I. Campos, Névio de. II. T.

CDD: 372.21

TERMO DE APROVAÇÃO

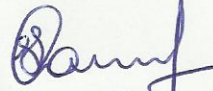
ANA KELI MOLETTA

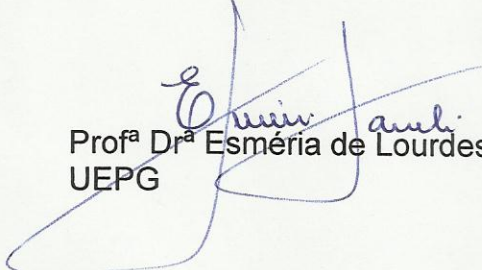
INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Névio de Campos
UEPG


Profª Drª Leziany Silveira Daniel
UFPR


Profª Drª Esméria de Lourdes Saveli
UEPG

Ponta Grossa, 28 de fevereiro de 2012

Dedico esta dissertação à memória da mulher mais extraordinária que conheci, Hilda
Denck, minha querida e saudosa mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Névio de Campos pelo incentivo, apoio e valiosas orientações.

Aos professores Dra. Esméria de Lourdes Saveli, Dr. Jefferson Mainardes e Dr. Claudio Suasnábar pelas importantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

À Professora Dra. Leziany Silveira Daniel, que aceitou participar da banca de defesa desta dissertação.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa se efetivasse.

RESUMO

Esta dissertação problematiza as ações dos intelectuais envolvidos com o debate brasileiro a respeito da Educação Infantil no período circunscrito entre 1994 e 1998. Em termos específicos, discute as intervenções intelectuais em três momentos da história da Educação Infantil: Coedi/MEC (1994-1997), Coedi/MEC (1997-1998) e Anped. Sob a coordenação de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto (1994-1997), os intelectuais sistematizaram um conjunto de sete “cadernos” que tinha por objetivo subsidiar a organização de uma política nacional para EI. Entretanto, esse grupo não efetivou a organização de um documento único para a EI (referencial), caracterizando uma das razões de sua saída do MEC, mesmo sendo portador de capital cultural amplamente reconhecido no campo da EI. Ao contrário, o grupo liderado por Gisela Wajskop (1997-1998) atendeu ao modelo de políticas públicas propalado pelo MEC, ao sistematizar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O Rcnei teve forte reverberação entre os intelectuais da EI, em especial entre os integrantes do grupo vinculado ao GT7 da Anped, motivando-os a vir à cena pública e a pôr em dúvida a verdade oficial apresentada pelo Ministério da Educação. As ações dos intelectuais no MEC são discutidas à luz de Pierre Bourdieu, particularmente do conceito de intelectual bidimensional, o qual nos permite afirmar que as querelas enfrentadas pelos dois grupos são próprias da condição bidimensional do intelectual que, detentor de capital cultural, ocupa funções no campo político, no qual as regras, os jogos são próprios e, portanto, diferentes das normas do campo científico. Já as intervenções do grupo pertencente ao GT7 são compreendidas a partir do conceito de intelectual crítico de Michel Foucault e intelectual coletivo de Bourdieu, por meio dos quais podemos sustentar que a função do intelectual é não aceitar passivamente certas imposições, utilizando-se de manifestos, petições, mídias para tornar públicas suas inquietações e reivindicar ações, no campo de sua competência. As atuações dos intelectuais na discussão da EI foram conformadas pelos espaços sociais que ocuparam, seja no MEC e/ou na Anped, caracterizando peculiaridades de suas funções, pois, ao adentrarem as esferas do MEC, conviveram com a determinação de articular as ideias pedagógicas e a demanda por elaboração de políticas públicas e, ao regressarem ao campo acadêmico, principalmente, ao dimensionarem suas estratégias do interior da Anped, exerceram um papel de crítica aos resultados advindos do Rcnei. Portanto, a fertilidade da relação entre intelectuais e política inscreve-se no calor das grandes lutas, aspecto determinante que nos motivou a investigar a dialética entre os formuladores do pensamento educacional e organizadores da política.

Palavras-chave: Intelectuais. História intelectual. Políticas educacionais. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation discusses the actions of intellectuals involved in the debate about the Brazilian Early Childhood Education in the period between 1994 and 1998. In specific terms, it debates the intellectual interventions at three moments of the history of the Early Childhood Education: Coedi/MEC (1994-1997), Coedi/MEC (1997-1998) and Anped. Under the coordination of Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto (1994-1997), the intellectuals developed a set of seven “notebooks” that aimed at assisting the organization of a national policy for Early Childhood Education. However, this group did not accomplish the organization of a single document for the Early Childhood Education (referential), which was one of the reasons why it was removed from the MEC (Ministry of Education and Culture), even though it had a widely recognized cultural capital in the field of the Early Childhood Education. In contrast, the group led by Gisela Wajskop (1997-1998) complied with the model of public politics divulged by the MEC, organizing the National Curriculum Referential for the Early Childhood Education (Rcnei). The Rcnei had a strong impact among intellectuals related to the Early Childhood Education, especially among members of the group linked to the GT7 of the Anped, motivating them to step forward and question the official truth presented by the Ministry of Education. The actions of intellectuals in the MEC are discussed in the light of the works of Pierre Bourdieu, particularly of the two-dimensional intellectual concept, which allows us to state that the disputes faced by the two groups are typical of the two-dimensional condition of the intellectual that, while possessing a cultural capital, participates in the political field, which has rules of its own and, therefore, differs from the standards of the scientific field. As for the interventions of the GT7 group, we seek to understand them by resorting to Michel Foucault's concept of critical intellectual and to Bourdieu's concept of collective intellectual, sustaining that the intellectuals' role is to refuse to accept certain impositions by means of manifestos, petitions and the medias to make public their concerns and demand actions in their field of competence. The participation of the intellectuals in the discussion regarding the Early Childhood Education was shaped by the social spaces they occupied, either in the MEC and/or the Anped. These roles distinguished the peculiarities of their functions, since, when joining the MEC, they were involved with the determination to articulate pedagogical ideas and the demand for elaboration of public politics, while, when returning to the academic field (and especially when regarding their strategies from inside the Anped), they had assumed the role of criticizing the results of the Rcnei. Therefore, the richness of the relation between intellectuals and politics is inscribed in the heat of the great struggles, a determining factor that has motivated us to investigate the dialectic between the developers of educational thought and political organizers.

Keywords: Intellectuals. Intellectual history. Educational politics. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, formação (curso), orientação e título de dissertação e tese.....	51
Quadro 2 –	Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa.....	57
Quadro 3 –	Documentos produzidos pela Coedi/MEC (1994-1998).....	66
Quadro 4 –	Equipe de Coordenação do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese.....	89
Quadro 5 –	Equipe de Elaboração do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese.....	90
Quadro 6 –	Equipe de Assessoria do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese.....	92
Quadro 7 –	Equipe de Coordenação do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa.....	97
Quadro 8 –	Equipe de Elaboração do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa.....	98
Quadro 9 –	Equipe de Assessoria do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa.....	100
Quadro 10 –	Informações sobre a estrutura do Rcnei preliminar volume 1.....	105
Quadro 11 –	Informações sobre a estrutura do Rcnei preliminar volume 2.....	105
Quadro 12 –	Informações sobre a estrutura do Rcnei preliminar volume 3.....	106
Quadro 13 –	Informações sobre a estrutura do Rcnei final volume 1.....	119
Quadro 14 –	Informações sobre a estrutura do Rcnei final volume 2.....	120
Quadro 15 –	Informações sobre a estrutura do Rcnei final volume 3.....	121
Quadro 16 –	Objetivos gerais para EI da versão preliminar e final do Rcnei.....	130
Quadro 17 –	Informações sobre obras de cunho construtivista presente no Rcnei preliminar.....	167
Quadro 18 –	Informações sobre os nomes dos pareceristas considerados no trabalho de Ana Beatriz Cerisara.....	170
Quadro 19 –	Informações sobre tipo, local, instituição e área dos pareceres	

	considerados por Cerisara.....	170
Quadro 20 –	Informações sobre obras socioconstrutivistas presente nos “cadernos” da Coedi/MEC.....	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – INTELECTUAIS NA COEDI/MEC (1994-1997): POSIÇÕES, INTERPRETAÇÕES E INTERRUPÇÕES.....	26
1.1 MEC: locus responsável por políticas públicas e de ação dos intelectuais.....	26
1.2 Marcos legais: indicadores das políticas públicas para Educação Infantil.....	33
1.3 Intelectuais no MEC (1994 a 1997): trajetórias acadêmicas e profissionais.....	50
1.4 Coedi/MEC (1994-1997): entre o campo acadêmico e o campo político.....	64
CAPÍTULO 2 – INTELECTUAIS E REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
2.1 Ação estatal na década de 1990: contexto da formulação do Rcnei.....	83
2.2 Trajetória do grupo responsável pela elaboração do Rcnei (1997 a 1998).....	88
2.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (versão preliminar).....	103
2.4 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (versão final).....	117
2.5 Revista Criança: estratégia impressa de divulgação e legitimação do Rcnei....	137
2.6 TV Escola e TV Educativa: estratégia audiovisual para divulgar e legitimar o Rcnei.....	141
CAPÍTULO 3 – GRUPO DE TRABALHO “EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS”: POR UMA CRÍTICA DO RCNEI.....	151
3.1 Anped: locus de interlocução dos intelectuais da Educação.....	151
3.2 Grupo de trabalho Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT7).....	157
3.3 GT7 da Anped e ação crítica dos intelectuais ao Rcnei.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS.....	192

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo problematizar as ações dos intelectuais envolvidos com o debate nacional a respeito da Educação Infantil,¹ no período de 1994 a 1998. O recorte temporal está associado à entrada da equipe de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto na Coordenação de Educação Infantil (Coedi/MEC)², em 1994, assim como à elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Rcnei), em 1998.

Em termos analíticos, o percurso da dissertação está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo objetiva discutir as ações do grupo que se fez presente na Coedi/MEC, nos anos de 1994 a 1997. O segundo, debater sobre as intervenções do grupo que esteve na Coedi/MEC, nos anos 1997 a 1998, o qual foi responsável pela elaboração do Rcnei. O terceiro, analisar o debate a respeito desses dois momentos acima expostos, em especial o período de concretização do Rcnei, tendo como principal protagonista o Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT7) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Vale destacar que o primeiro grupo Coedi/MEC (1994-1997) e o terceiro (Anped) são compostos pelo mesmo núcleo duro de agentes; já o segundo grupo Coedi/MEC (1997-1998) conta com sujeitos distintos, formado por pesquisadores brasileiros e consultores estrangeiros.

Nesta pesquisa partimos da hipótese de que as proposições do primeiro e do segundo grupo são divergentes, visto que constituem personalidades distintas com visões e trajetórias diferentes. Nas fontes consultadas para o estudo, é possível identificar esse aspecto. Além disso, conforme Ana Beatriz Cerisara (2007, p. 44),³

[...] a produção na área, no período de 1993-1998, coordenada pela COEDI, atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico. Por isso, mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado, ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil.

As ações dos grupos analisados são compreendidas no movimento intelectual de debate sobre Educação e EI, bem como das políticas públicas que promoveram reformas na Educação ao longo das décadas de 1980 e 1990. Tais discussões se intensificaram a partir da

¹ Doravante EI.

² Seguindo a norma correta de ortografia, grafaremos siglas com até três letras em maiúscula. As siglas com quatro letras ou mais serão escritas com a primeira letra em maiúscula quando forem pronunciadas como uma única palavra e todas as letras em maiúsculas quando forem pronunciadas separadamente.

³ Ana Beatriz Cerisara estava vinculada ao grupo de 1994-1997.

Constituição Federal de 1988, na qual se explicitou sobre a declaração dos direitos sociais e coletivos. A respeito dessa demarcação jurídica, Esméria de Lourdes Saveli (2010, p. 138) afirma que:

A Constituição Federal de 1988, marcada pela presença de um clima de democracia, apresenta, de modo intenso em seu texto, os direitos sociais e coletivos, e o propósito de transformar cada indivíduo em cidadão. A referida constituição também enfatiza a relação do dever do Estado e os direitos do cidadão.

Tal assertiva está no artigo 205, da CF/88,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No que se refere à EI, o texto constitucional, em seu artigo 208, institui a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988).

Outro documento que veio garantir os direitos constitucionais foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe no artigo 54, parágrafo IV a respeito do dever do Estado de assegurar “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990a).

Na mesma direção, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, elaborada para atender o que estava prescrito na Constituição Federal de 1988. Essa Lei ratifica o contido na CF e no ECA, quanto à obrigatoriedade de oferta da EI em creches e pré-escolas por parte do Estado. Em seu artigo 29, define como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996e).

Essa nova Lei ordenou a EI como parte integrante da Educação Básica, significando que esse nível da Educação deixou, ao menos na letra da Lei, de fazer parte das fileiras de políticas assistenciais e passou a constar nos sistemas de Educação, coordenados pelas secretarias municipais de Educação.

As referências às alterações no ordenamento jurídico se justificam na presente dissertação, pois, conforme Cerisara (2002, p. 327),

Atualmente, falar em educação infantil no Brasil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996. Isso porque foi a partir das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas consequências para a área que os desafios e as perspectivas têm sido colocados.

No contexto de debate intelectual sobre EI insere-se a intervenção da Coedi/MEC, sob orientação de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto⁴ e demais pesquisadores, que a partir do ano de 1994 organizaram uma política ampla para a área, com elaboração de documentos, participações em palestras, eventos, debates, visando formular diretrizes para a EI em nosso país. Tal exemplo é o documento *Política Nacional de Educação Infantil*, que faz parte dos chamados “cadernos”⁵ da Coedi/MEC. Segundo o MEC,

[...] o Ministério da Educação e do Desporto iniciou, a partir de outubro de 1993, a discussão deste documento, em que são propostas as 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, 1994c).

Nesse documento foi exposta a situação da EI e a preocupação com a expansão com qualidade desse nível de Educação. Assim, como forma de subsidiar na implementação de políticas na área, o MEC instituiu uma Comissão Nacional de Educação Infantil.⁶ Essa comissão integrava algumas das entidades mais representativas em nosso país. Segundo o ministro da Educação de 1994, Murílio de Avellar Hingel, “com estas iniciativas, ampliou-se a estratégia, adotada pelo MEC, de articular e coordenar esforços para que se consolidem as

⁴ Coordenadora Geral de Educação Infantil de 1994 a 1997, designada pela portaria nº 1.526 de 21 de outubro de 1993.

⁵ Nossa justificativa por utilizar a expressão “caderno” entre aspas é a de que esses documentos ficaram conhecidos nacionalmente por esse sinônimo, por apresentarem o formato de um caderno.

⁶ Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (Sepespe/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (Omep/Brasil), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (Cbia) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Pastoral da Criança. Em janeiro de 1994, foram incorporados à Comissão Nacional de Educação Infantil a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundação de Assistência ao Educando (FAE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Para prestar apoio técnico e operacional à Secretaria Executiva da Comissão, exercida pela Coordenação Geral de Educação Infantil, do Departamento de Políticas Educacionais da SEF, foi instituído Grupo de Trabalho com a participação de técnicos do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e da Delegacia do MEC em Minas Gerais.

alianças entre Governo e a Sociedade Civil, a fim de que os objetivos educacionais sejam alcançados” (BRASIL, 1994c, n. p.).⁷

Nesse momento, apenas elencaremos os demais cadernos da série, pois, na sequência da pesquisa, voltaremos a abordar tais documentos. O segundo documento a ser lançado, pertencente aos “cadernos” foi *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Esse é resultado de um encontro técnico sobre política de formação profissional de EI.⁸ Os capítulos são reproduzidos na mesma ordem em que foram apresentados os trabalhos no encontro e as discussões realizadas no evento foram organizadas em um relatório síntese, que também constitui um capítulo do livro.

O terceiro documento, *Educação Infantil no Brasil: situação atual*, teve por objetivo divulgar os dados disponíveis sobre EI no país até o ano de 1994. As informações no texto são agrupadas em três sessões “[...] a primeira tratará da cobertura do atendimento; a segunda caracterizará em mais detalhe o alunado da educação pré-escolar e, finalmente, na terceira parte serão mostrados alguns dados sobre o corpo docente” (BRASIL, 1994e, p. 7).

Educação Infantil: bibliografia anotada é o quarto trabalho. Ele constitui-se de resumos de textos, artigos científicos e livros sobre EI, publicados entre 1980 a 1995. “Nosso objetivo foi oferecer um amplo leque de temas, assim como retratar a heterogeneidade dos enfoques e a diversidade regional” (BRASIL, 1995c, p. 7).

O quinto documento, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, constitui-se de duas partes: A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento das creches, a segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (ROSEMBERG, 1995).

O penúltimo “caderno” é *Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Esse documento estava preocupado com a multiplicidade e heterogeneidade das propostas e das práticas em EI em nosso país. O documento traz reflexões para um currículo que respeite as diferenças de faixa etária, assim como as diferenças culturais e raciais, e concomitantemente respeite os direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Com essa preocupação e considerando a necessidade de avançar na implementação das diretrizes estabelecidas no documento *Política Nacional de Educação Infantil*, o MEC,

⁷ Não paginado (n.p).

⁸ Encontro técnico sobre política de formação profissional de Educação Infantil realizado na cidade de Belo Horizonte, no ano de 1994.

por intermédio da Coordenação Geral de Educação Infantil, definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes estabelecidas (BRASIL, 1996a).

Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil é o último dos “cadernos”. Esse documento tinha o intuito de suprir a necessidade de regulamentações nos âmbitos nacional, estadual e municipal e garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas.

[...] esta publicação, organizada por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC, busca contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil (BRASIL, 1998c, n. p).

Esse trabalho foi interrompido no ano de 1997, quando a coordenadora da Coedi/MEC Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto foi destituída do cargo. Em seu lugar, o MEC nomeou outra equipe para compor o quadro da Coordenação de Educação Infantil. O novo grupo foi coordenado por Gisela Wajskop⁹ com a colaboração de intelectuais da área, inclusive técnicos internacionais. No mês de janeiro de 1998, a nova equipe disponibilizou o texto preliminar do Rcnei que foi “enviado para 700 pareceristas: profissionais de educação infantil, administradores e pesquisadores” (CERISARA, 2007, p. 7). Ao propor esse novo documento o MEC almejava,

[...] socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas nesse nível de ensino, sugerindo formas de ações adequadas às necessidades educativas e de cuidados específicos, próprias da faixa etária de zero e seis anos. Este Referencial pretende propiciar, ainda, o desenvolvimento de práticas de qualidade que permitam a inserção equitativa e participativa dessas crianças no universo social, cultural, econômico e político da realidade brasileira (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 6).

A finalidade do Rcnei preliminar era a de conferir a EI uma intencionalidade educativa e em continuidade com os níveis de Ensino Fundamental. O documento tinha por ambição responder às seguintes questões: como se dá a formação pessoal e social das crianças? Como as crianças aprendem? De que cuidados necessitam? Como fazer para que se desenvolvam, aprendam e como cuidar delas? O que elas aprendem? Como saber que aprenderam? (BRASIL, 1998a, v. 1).

⁹ Coordenadora Geral de EI do Ministério da Educação (1997-1998).

Para respondê-las, o documento apresentava orientações curriculares gerais, “[...] baseadas em princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem que se completam numa perspectiva construtivista historicamente determinada” (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 6). Segundo o documento, a opção por se aproximar da perspectiva construtivista se explica pela “[...] busca de um marco explicativo que respondesse a essa complexidade que abrange tanto os processos internos da criança que aprende, quanto a natureza específica do ensino” (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 11).

Os objetivos podem assim ser sintetizados: estabelecer parâmetros para a definição em nível estadual e municipal das políticas de EI; subsidiar a produção e a avaliação de material didático; e fornecer critérios de qualidade para o credenciamento e avaliação dos sistemas educativos (BRASIL, 1998a, v. 1).

Como forma de avaliação da qualidade desse novo documento, vários profissionais ligados a EI receberam uma cópia da versão preliminar e foram chamados a emitir pareceres, individual ou institucional, acerca dessa proposição do MEC. Mais precisamente, 700 pareceristas – entre profissionais de EI, administradores e pesquisadores – receberam a versão para emitir parecer. O tempo disponibilizado pelo MEC para análise da versão e entrega dos pareceres foi de apenas um mês. Sabendo do pouco tempo disponibilizado e da amplitude da tarefa que tinham em mãos,

[...] não só porque o RCNEI é um documento de mais ou menos 400 páginas, mas principalmente pela clara visão de que qualquer proposta de direcionamento único para os sistemas educacionais de todo país é tarefa polêmica e difícil – os pareceres foram sendo redigidos e socializados entre as pessoas (CERISARA, 2007, p. 21).

Preocupados com o rumo que tal documento traria à EI, um grupo de pesquisadores da área, pertencente ao GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Anped,¹⁰ começou a discutir o documento e as concepções nele defendidas. Segundo Faria e Palhares (2007, p. 2), a curta trajetória do direito conquistado pelas crianças “[...] impõe procedimentos criteriosos para a sua inclusão numa política integrada e coerente para a infância no Brasil, apontando para a superação de incongruências que políticas (e “não-políticas”) isoladas foram desenhando”.

Durante o período de discussões e reflexões sobre essa nova proposição, foi-se percebendo a necessidade de contribuir para que o documento fosse,

¹⁰ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

[...] representativo das concepções mais recentes na área e que viesse a significar um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser realizado com meninos e meninas menores de 7 anos em creches e pré-escolas (CERISARA, 2007, p. 20-21).

Assim, o GT7¹¹ da Anped decidiu por fazer um parecer único,¹² fundamentado no conteúdo dos pareceres que tinham em mãos. A intenção deste parecer coletivo, além da possibilidade de reflexão sobre um documento tão importante para a área, era a de “[...] perceber até que ponto o resultado dos pareceres seria ou não incorporado pelo Ministério da Educação (MEC) na versão final do RCNEI” (CERISARA, 2007, p. 21). Nesse trabalho, a Anped reconheceu a importância da iniciativa do MEC, elucidando que:

Um dos méritos da proposta é justamente ter provocado uma ampla mobilização para a reflexão e o debate sobre os objetivos e as características da educação infantil, no contexto das grandes mudanças introduzidas na legislação a partir da Constituição de 1988 (ANPED, 1998, p. 89).

As avaliações dos pareceres analisados acerca do novo documento foram diversas, pois “[...] muitos comentaristas sugeriram a retirada do documento, outros fizeram sugestões de modificações substanciais, o que levaria a um trabalho longo de reconstrução da proposta” (ANPED, 1998, p. 96). Foi decidido por uma reformulação não muito profunda, levando em consideração os aspectos prioritários, para que dessa forma o MEC fosse “[...] receptivo em relação às críticas e sugestões apresentadas” (ANPED, 1998, p. 96).

Em outubro de 1998, a versão final do Rcnei foi divulgada. De acordo com Palhares e Martinez (2007, p. 8),

O RCNEI representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil. Entretanto, o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação: elaborado por especialistas de renome nacional e internacional; incorporando propostas nacionais e de outros países; e ainda oferecendo idéias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil.

Diante das discussões, dos debates, das análises dos pareceres e da versão final do Rcnei, Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares, pareceristas e pertencentes ao GT7 da Anped, decidiram elaborar um livro com o objetivo de “[...] socializar o debate em

¹¹ Educação de crianças de 0 a 6 anos

¹² ANPED. Parecer da Anped sobre o documento referencial curricular nacional para a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 89-96, jan./abr. 1998.

torno do tema – tanto em relação ao surgimento do RCNEI, quanto em relação à substituição da professora Angela Barreto na coordenação da COEDI” (CERISARA, 2002, p. 335).

Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios traz uma reflexão sobre os debates ocorridos na década de 1990, mais precisamente entre as discussões ocorridas entre os anos de 1994 a 1997, quando Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto foi Coordenadora Geral da Coedi/MEC, e entre os anos de 1997 a 1998, quando a Coordenação da Coedi esteve a cargo de Gisela Wajskop. Segundo Maria Malta Campos (2007), responsável pelo prefácio do livro, os artigos incluídos nesse volume ajudam a situar, contextualizar e abordar documentos e iniciativas oficiais e não oficiais, como também sobre o debate e mobilização vivido pela área da EI nos últimos anos.

Considerando que o problema desta dissertação é problematizar as ações dos intelectuais que discutiram sobre EI, entre 1994 e 1998, assim como as ideias que conformavam suas posições, podemos afirmar que nossa investigação insere-se na História Intelectual e, particularmente, na História Intelectual da Educação. Dessa forma, dois aspectos apresentam-se de imediato para nossa compreensão: o primeiro é o entendimento do “funcionamento de uma sociedade intelectual” e o segundo “as características de um momento histórico e conjuntural” (RODRIGUES DA SILVA, 2002, p. 12).

Helenice Rodrigues da Silva em seus textos *História intelectual: condições de possibilidades e espaços possíveis* e *A história intelectual em questão*, esclarece sobre essa nova área de pesquisa que nos dias atuais ainda se constitui como complexa e inexata “[...] o que seria uma história intelectual? A essa pergunta, as respostas continuam imprecisas e insuficientes” (RODRIGUES DA SILVA, 2002, p. 11). E ainda “[...] campo de estudo ainda indeterminado” (RODRIGUES DA SILVA, 2003, p. 15).

Segundo a autora, a história intelectual tem caráter pluridisciplinar, ou seja, oscila entre a Sociologia, a História, a biografia dos intelectuais, como também entre a análise das obras e das ideias. “[...] a história intelectual deve levar em conta a dimensão sociológica, histórica e filosófica capaz de explicar a produção intelectual com base nos espaços socioprofissionais e nos contextos históricos” (RODRIGUES DA SILVA, 2002, p. 12).

A história intelectual parece visar dois polos de análise “[...] de um lado, o conjunto de funcionamento de uma sociedade intelectual (o campo na versão de Pierre Bourdieu)” (RODRIGUES DA SILVA, 2003, p. 16), ou seja, práticas, regras de legitimação, estratégias, *habitus*, e de outro “[...] as características de um momento histórico e conjuntural que impõe formas de percepção e de apreciação” (RODRIGUES DA SILVA, 2003, p. 16), formas

específicas de agir e pensar de uma determinada comunidade. Ela deve ter como pressuposto restituir o ponto de vista do produtor no contexto de sua produção. Deve privilegiar a leitura de um texto em relação ao seu contexto.

Segundo Rodrigues da Silva (2002, p. 12), para Pierre Bourdieu “[...] de um país para o outro, os textos circulam em seu contexto, não trazendo consigo o campo de produção de que são o produto”. Muitas vezes as obras não são consideradas no seu contexto, acarretando sérios equívocos, pois uma obra é resultante de seu campo de produção.

Sem dúvida, é imperativo situar os debates, os interesses em jogo, nos seus contextos nacionais e nos lugares precisos de sua enunciação. Existem [...], em nível internacional, defasagens de conjuntura epistemológicas. Podemos também situar pontos de encontros e de convergências [...] Quanto à história intelectual, trata-se de um campo [...] novo e que é uma verdadeira escola da complexidade, quer dizer, que [ele] é um domínio onde não se pode considerar as coisas sem se levar seriamente em conta lógicas endógenas e lógicas exógenas, sem jamais abandonar uma dessas dimensões em proveito da outra (DOSSE, F. (no prelo) apud RODRIGUES DA SILVA, 2002, p. 13).

Também importa para o direcionamento desta pesquisa considerarmos as categorias bourdieuanas de campo político, campo científico/acadêmico, campo de poder, para que possamos analisar a trajetória percorrida pelos intelectuais que discutiram a EI no período delimitado.

O conceito de campo é um dos conceitos centrais na obra de Pierre Bourdieu. Ele pode ser considerado tanto um campo de forças, pois constrange os agentes nele envolvidos, quanto um campo de lutas, no qual os agentes atuam conforme sua posição, mantendo ou modificando sua estrutura.

Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social (BOURDIEU, 1996a, p. 50).

Por ser um espaço dinâmico, o campo está em constante transformação, e nesse palco de disputas o grande interesse entre os envolvidos é defender a lógica do seu campo.

[...] a análise das estruturas objetivas – as estruturas dos diferentes *campos* – é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço) (BOURDIEU, 2004a, p. 26, grifo do autor).

As lutas internas de um determinado campo envolvem sempre a posse de um capital específico. O acúmulo prévio de capital lhe permite o reconhecimento como integrante daquela comunidade.

Algo como uma classe ou, de modo mais geral, um grupo mobilizado para e pela defesa de seus interesses, não pode existir senão ao preço e ao termo de um trabalho coletivo de construção inseparavelmente teórico e prático; mas nem todos os agrupamentos sociais são igualmente prováveis e esse artefato social que é sempre um grupo social tem tanto mais oportunidade de existir e subsistir de maneira durável quanto mais os agentes que se agrupam para construí-lo já estejam mais próximos no espaço social (BOURDIEU, 1996a, p. 50).

Quando empreendemos o estudo de um campo particular, vamos compreendendo aos poucos as características que lhe são específicas, mas que ao mesmo tempo vão nos dando subsídios para a compreensão dos outros campos envolvidos. Em suma, “[...] com a noção de campo obtém-se o meio de apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade” (BOURDIEU, 2004a, p. 171).

O campo acadêmico ou científico¹³, ou seja, “[...] lócus de práticas sociais distintas, relacionadas basicamente a produção e a circulação de bens acadêmicos” (HEY, 2008, p. 217), é o lugar onde os agentes têm por função produzir conhecimento acadêmico, isto é, uma prática social legitimada e reconhecida como tal. “O campo acadêmico é entendido como o lócus em que ocorrem práticas institucionalizadas de produção do conhecimento, o que envolve, sobretudo, a idéia de universidade” (HEY, 2008, p. 220-221).

O campo acadêmico, a exemplo dos outros campos, é um lugar de forças e de lutas. Essas lutas visam transformar ou conservar as relações estabelecidas. O poder e o prestígio que os agentes desse campo perseguem são,

[...] o poder de publicar ou de recusar a publicação, por exemplo –, de capital – o do autor consagrado que pode ser parcialmente transferido para a conta de um jovem escritor ainda desconhecido, por meio de um comentário elogioso ou de um prefácio; – aqui como em outros lugares observam-se relações de força, estratégias, interesses, etc. (BOURDIEU, 2004a, p. 170).

O capital que está em jogo no campo acadêmico é a legitimidade científica ou a autoridade científica que concorre pelo poder de impor os critérios que definem o que é e o que não é ciência. O campo científico “[...] *produz e supõe uma forma específica de interesse*, pois as práticas científicas aparecem ‘desinteressadas’ apenas quando referidas a interesses

¹³ Nesta pesquisa, utilizaremos os termos científico e acadêmico como sinônimos.

diferentes, produzidos e exigidos por outros campos” (ORTIZ, 2003, p. 113, grifos do autor). Há de considerar que o julgamento sobre a competência de um agente no campo acadêmico está submetido à posição que ele ocupa segundo critérios específicos.

Já o campo político, proposto por Bourdieu, é definido em relações aos acontecimentos que ocorrem no interior do campo dos profissionais chamados de políticos. Ou seja:

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

Assim como há um universo científico, um universo da arte, existe o universo político, que tem suas regras e suas lógicas próprias. O que o diferencia dos demais é um *habitus* particular e um capital específico.

Para adentrar esse campo é necessário conhecer suas regras e dispor de certa linguagem, de certa cultura própria do campo e, acima de tudo, estar disposto a jogar nesse campo. “No microcosmos formado por aqueles que se entregam à política, se joga um jogo que envolve interesses particulares. Esses interesses são diferentes das vontades” (FERNANDES, 2006, p. 78). Segundo Bourdieu (2010, p. 172-173),

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

Diferente do campo político é o campo de poder, pois, ainda conforme Bourdieu (1996a, p. 52):

O campo de poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e

cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão.

O campo de poder está diretamente relacionado com os demais campos: artístico, acadêmico/científico, político, pois eles só “[...] existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real” (BOURDIEU, 1996a, p. 48-49, grifos do autor). Segundo Bourdieu (2010, p. 11), as relações que ocorrem dentro dos diferentes campos são “[...] de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições)”.

Os agentes que ocupam espaço dentro de um campo “[...] estão colocados em condições semelhantes e submetidos a condicionamentos semelhantes, e têm toda a possibilidade de possuírem disposições e interesses semelhantes, logo, de produzirem práticas também semelhantes” (BOURDIEU, 2004a, p. 155). Essas disposições é o que Bourdieu denomina de *habitus*. Segundo o autor, *habitus* é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica uma disposição incorporada (BOURDIEU, 2010).

Esse agente, nas palavras de Bourdieu, não é um eu consciente que adquire determinado *habitus* de maneira planejada, nem um eu ator racional que atua dentro desse campo, mas um agente que incorpora a estrutura do espaço em que se encontra e, incorporando-a, adquire determinado *habitus*. Podemos sintetizar dessa forma:

[...] sistema de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87, grifo do autor).

Para analisar a posição dos intelectuais do GT7, objeto do terceiro capítulo, tomamos como hipótese o conceito de intelectual crítico de Foucault e coletivo de Bourdieu, pois as intervenções desses personagens explicitam a noção de função crítica do intelectual. A opção por aproximar os dois autores é que suas discussões convergem sobre a necessidade viva do intelectual crítico em nossa sociedade.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) foi fundada em 1976 com a finalidade de buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Ao longo dos anos, ela tem se consagrado como um importante fórum de debate de questões científicas e políticas em nosso país, tornando-se referência no campo educacional brasileiro. Conta atualmente com 24 grupos de trabalho, também denominados GTs.

Nesta pesquisa nos interessamos particularmente pelo GT7, que é o de Educação de crianças de 0 a 6 anos. A inclusão desse GT na Anped, ocorreu em 1981, em um momento de intenso debate sobre políticas sociais e educacionais em nosso país. O grupo reuniu pesquisadores e profissionais com a intenção de constituir um fórum de discussões e debates dos problemas da Educação Infantil.

Sobre o surgimento do grupo, Eloisa Acires Candal Rocha (2008, p. 53) observa que,

[...] a origem da constituição deste grupo, assim como a da própria Anped, vincula-se a um caráter político que afirma e consolida o compromisso da associação e de seus membros com uma luta pela conquista do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira.

Segundo Maria Malta Campos, nesses 20 anos de trabalho, o GT7 se constituiu em um espaço privilegiado de discussão sobre as principais questões e investigações que mobilizam a EI em nosso país, contribuindo maciçamente na luta coletiva e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos assegurados por lei. (CAMPOS, et al., 2002).

Em síntese, para problematizar as ações dos intelectuais que ocuparam os espaços da Coedi/MEC, privilegiamos o conceito de intelectual bidimensional, proposto por Pierre Bourdieu. Ele é um agente que, investido de uma autoridade científica, age em espaço exterior a sua atividade intelectual, no caso desta pesquisa, no MEC. Por ser um campo político, esse espaço tem suas próprias leis e regras de funcionamento. “É um universo no qual operam critérios de avaliação que lhe são próprios”, ou seja, um “[...] universo que obedece a suas próprias leis” (BOURDIEU, 2011, p. 195). O dilema enfrentado pelos dois grupos é manifestação pura da condição bidimensional do intelectual: a de ser um agente que, detentor de capital cultural já reconhecido, ocupa funções/posições dentro do campo político, no qual as regras e os jogos são próprios.

Por outro lado, os intelectuais do GT7 da Anped exercem uma força crítica, um grupo intelectual que luta contra a forma de poder “exatamente onde ela é, ao mesmo tempo,

o objeto e o instrumento” (FOUCAULT, 2003, p. 71). Tal ação pode ser descrito como “um diagnosticador do presente” (ARTIÈRES, 2004, p. 22), pois fornece elementos para que as pessoas identifiquem o que está para acontecer, ou o que está acontecendo, no campo em que o agente ou instituição é competente.

No plano metodológico, a presente pesquisa elege algumas fontes sem as quais não seria possível seu desenvolvimento. No primeiro capítulo, delimitamos o seguinte conjunto de fontes: *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988); *Estatuto da criança e do adolescente* (Lei nº 8.069/1990); *Política de Educação Infantil* (1993); *Por uma política de formação de profissionais de Educação Infantil* (1994); *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (1994); *Crêcheros para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995); *Propostas pedagógicas e currículo para a Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996); *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996); *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil* (1998).

Para a análise do segundo capítulo, elegemos as seguintes fontes: *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*, versão preliminar (1998); e *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*, versão final (1998). O Rcnei preliminar é o documento que antecede o Rcnei que temos hoje disponível. Os dois documentos foram elaborados pelos intelectuais que se fizeram presentes na Coedi dos anos de 1997 a 1998.¹⁴

Além desses documentos indicados acima, destacamos que, tanto no primeiro quanto no segundo capítulos desta pesquisa, utilizamos como fonte o *Currículo Lattes*¹⁵ dos principais nomes que estavam envolvidos com a EI no período analisado. A utilização dessa fonte tem por objetivo indicar aspectos da trajetória dos principais intelectuais da área da EI.

No terceiro capítulo, privilegiamos como fontes o *Parecer da Anped sobre o documento Referencial curricular nacional para a Educação Infantil* (1998); e o livro *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios* (2007). Nesses documentos, observamos um processo de síntese e uma tomada de posição dos intelectuais pertencentes ao GT7 da Anped.

¹⁴ Durante as buscas de fontes para a pesquisa, constatamos que a versão preliminar do Rcnei não se encontra disponível para consulta. Várias foram as tentativas para conseguir o documento, porém, quase todas em vão, salvo por um parecerista que nos disponibilizou os disquetes que chegaram até ele no ano de 1998.

¹⁵ O Currículo Lattes (CL) é a “base de dados de currículos e instituições das áreas de Ciência e Tecnologia em um único Sistema de Informações, cuja importância atual se estende não só às atividades operacionais de fomento do CNPq, como também às ações de fomento de outras agências federais e estaduais” (MARQUES, K. C., 2010, p. 251).

As fontes constituem o corpus documental de uma pesquisa, sua definição está diretamente relacionada com o diálogo estabelecido entre historiador e fonte. Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. De um lado ela significa “[...] o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente” e de outro “[...] indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender” (SAVIANI, 2004, p. 4).

A história é um enorme quebra cabeças com muitas peças faltando, pois os fatos que concebemos hoje como história foram em outro momento selecionados por pessoas que, consciente ou inconscientemente, escolheram estes em detrimento dos demais fatos. Disso resulta ao historiador o entendimento de que, quando um fato foi considerado relevante pelo historiador em dado momento de sua história, ele estava levando em consideração suas crenças, aspirações e valores.

Um dos grandes equívocos que ocorre na pesquisa é pensar que, se o fato está no documento, ele necessariamente é verdadeiro,

[...] nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava – o que ele pensava que havia acontecido, o que devia acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo o que ele próprio pensava pensar (CARR, 1982, p. 52).

Compartilhando desse pensamento, Le Goff (1996) esclarece que, não existe um documento-verdade, cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Ou seja, cabe ao historiador “[...] respeitar seus fatos [...] focalizar todos os fatos conhecidos, ou que possam ser conhecidos, e que tenham alguma importância para o tema em que está empenhado e para a interpretação a que se propôs” (CARR, 1982, p. 63). Lembrando que por onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida, aí está a história (LE GOFF, 1996).

Essas memórias e seu conteúdo norteiam nossas reflexões nesta pesquisa, na qual compartilhamos ideias, proposições e aspirações daqueles que pensam, vivem e constroem nossa história.

CAPÍTULO 1

INTELECTUAIS NA COEDI/MEC (1994-1997): POSIÇÕES, INTERPRETAÇÕES E INTERRUPÇÕES

O objetivo deste capítulo é discutir a ação do Ministério da Educação, palco onde as políticas públicas para Educação e Educação Infantil são formuladas, enquanto espaço de disputa e de representação do mundo social. Tomamos como referência o próprio MEC para problematizar os marcos legais das políticas públicas para a EI entre 1994 a 1997, levando em consideração os principais agentes envolvidos nesse espaço que é, por excelência, um espaço de poder.

Em consonância ao problema desta pesquisa, que consiste em problematizar as ações dos intelectuais que discutiram sobre EI no período de 1994 a 1998, nossa intenção neste primeiro momento é compreender as ações, proposições e tomada de posições desses intelectuais que ocupam espaços no Estado. Em termos organizativos, os itens deste capítulo estão arrolados da seguinte maneira: MEC: locus responsável por políticas públicas e de ação dos intelectuais; Marcos legais: indicadores das políticas públicas para Educação Infantil; Intelectuais no MEC (1994 a 1997): trajetórias acadêmicas e profissionais; Coedi/MEC (1994-1997): entre o campo acadêmico e o campo político.

1.1 MEC: locus responsável por políticas públicas e de ação dos intelectuais

O Ministério da Educação é um órgão do Governo Federal criado pelo Decreto nº 12.402, de 14 de novembro de 1930.¹⁶ De acordo com o artigo 1º dessa Lei, “fica creada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sem augmento de despesa” (BRASIL, 1930a). No artigo 2º foi atribuída ao novo ministério a função de “[...] estudo e despacho de todos os assumptos relativos ao ensino, saúde publica e assistencia hospitalar” (BRASIL, 1930a). Pertenciam a esse ministério, de acordo com o artigo 5º da Lei,

[...] os estabelecimentos, instituições e repartições publicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Bellas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos

¹⁶ Período em que Getúlio Dornelles Vargas atuou como Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil (03/11/1930 a 20/07/1934).

Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslau Braz, a Superintendencia dos Estabelecimentos do Ensino Commercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar (BRASIL, 1930a).

A organização do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública só apareceu no decreto nº 19.444, de 1º de dezembro de 1930, quando o Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil,¹⁷ esclareceu que o novo ministério seria composto por:

- a) Gabinete do Ministro;
- b) Directorias de Contabilidade;
- c) Departamento Nacional do Ensino;
- d) Departamento Nacional de Saúde Pública;
- e) Departamento Nacional de Medicina Experimental;
- f) Departamento Nacional de Assistência Pública (BRASIL, 1930b).

A designação e organização do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública sofreram alteração na Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.¹⁸ No artigo 1º dessa Lei, foi exposta a denominação do novo ministério: “[...] o Ministério da Educação e Saúde Pública passa a denominar-se Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, 1937). No artigo 2º, a Lei definiu as competências do ministério:

- Art. 2.º Compete ao Ministério da Educação e Saúde exercer, na esfera federal, a administração das actividades relativas:
- a) á educação escolar e á educação extra-escolar;
 - b) á saúde pública e á assistência médico-social (BRASIL, 1937).

O artigo 33º da Lei esclareceu sobre os serviços relativos à Educação, “[...] órgãos destinados a executar actividades de educação escolar ou de educação extra-escolar” (BRASIL, 1937). Sobre a Educação escolar, a Lei determinava:

- Art. 34. A Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade Technica Federal se reunirão para formar a Universidade do Brasil.
- Art. 35. Além da Universidade do Brasil, manterá a União, como serviços publicos federaes, os seguintes estabelecimentos de ensino superior: Faculdade de Direito do Recife, Faculdade de Direito do Ceará, faculdade de Medicina da Bahia, Faculdade de Medicina de Porto Alegre e Escola Polytechnica da Bahia.
- Art. 36. O Collegio Pedro II é mantido como estabelecimento padrão do ensino secundario, fundamental e complementar.
- Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graos.

¹⁷ Getúlio Dornelles Vargas (03/11/1930 a 20/07/1934).

¹⁸ Período em que Getúlio Dornelles Vargas atuou como Presidente da República (20/07/1934 a 10/11/1937).

Paragrapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graos, por todo o territorio do Paiz.

Art. 38. São mantidos o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos, destinados ao ensino commum e especializado, respectivamente, para cegos e para surdosmudos, e ainda como centros de pesquisas pedagogicas, funcionando, neste ultimo caso, como órgãos collaboradores do Instituto Nacional de Pedagogia.

Art. 39. Fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus differentes aspectos.

Paragrapho unico. Fica instituida, como parte integrante do Instituto Nacional de Pedagogia, a Commissão de Literatura Infantil, que terá por objectivo estudar o problema da litteratura destinada ás crianças e aos adolescentes.

Art. 40. Fica creado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral (BRASIL, 1937).

Essa organização foi modificada em 25 de julho de 1953,¹⁹ com a Lei nº 1.920, quando foi criado o Ministério da Saúde, órgão responsável pelos problemas atinentes à saúde humana. A partir daquele momento, o ministério passou a ser chamado de Ministério da Educação e Cultura (MEC). De acordo com o artigo 2º da Lei, “[...] o Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se ‘Ministério da Educação e Cultura’” (BRASIL, 1953).

A junção entre Educação e Cultura durou 32 anos, quando no dia 15 de março de 1985,²⁰ com o Decreto nº 91.144, foi separado o Ministério da Educação do Ministério da Cultura. De acordo com o artigo 19º da Lei “[...] passa a denominar-se ‘Ministério da Educação’ o atual Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1985). Para a cultura foi criado um ministério próprio, com o nome de Minc.

As competências do Ministério da Educação foram aprovadas no Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990.²¹ De acordo com esse Decreto, ficou o MEC com as seguintes atribuições:

- I - política nacional de educação;
- II - educação, ensino civil, pesquisas e extensão universitárias;
- III - magistério;
- IV - educação especial (BRASIL, 1990b).

No decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996,²² foi revogado o decreto supracitado e aprovadas outras competências do MEC, nos seguintes assuntos:

¹⁹ Presidente em exercício: Getúlio Dornelles Vargas (31/01/1951 a 24/08/1954).

²⁰ Presidente em exercício: José Ribamar Ferreira de Araújo Costa. José Sarney exerceu a Presidência da República no período de 15/03/1985 a 15/03/1990, por sucessão do Presidente Tancredo de Almeida Neves (falecido). Sarney foi o primeiro Governo civil após o Movimento Militar de 1964.

²¹ Presidente em exercício: Fernando Affonso Collor de Mello (15/03/1990 a 29/12/1992).

²² Presidente em exercício: Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 a 01/01/1999).

- I - política nacional de educação e política nacional do desporto;
- II - educação pré-escolar;
- III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino supletivo, educação tecnológica, educação especial e educação à distância, exceto ensino militar;
- IV - pesquisa educacional;
- V - pesquisa e extensão universitária;
- VI - magistério;
- VII - coordenação de programas de atenção integral a crianças e adolescentes (BRASIL, 1996c).

Com o Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, finalizamos essa reconstrução histórica. Cabe ressaltar que optamos pelo recorte histórico no ano de 1996 para se adequar ao período analisado nesta pesquisa. Recuperar alguns aspectos da história do MEC contribui para entender como foi sendo arquitetado esse espaço de poder, quais foram suas atribuições, organização e papel enquanto locus responsável pelas políticas públicas educacionais.

As políticas públicas devem ser compreendidas como a totalidade de ações, metas e planos que os governos traçam para alcançar determinados fins. Elas são o resultado da concorrência entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade, que buscam defender ou garantir seus interesses. Para Celina de Souza (2006, p. 16), as políticas públicas devem ser compreendidas como “[...] campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”.

São as políticas públicas que dão evidência ao Estado, por isso, segundo Janete Maria Lins de Azevedo (2004) e Eloisa de Mattos Hofling (2001), elas devem ser definidas como o Estado em ação, ou seja, o Estado implantando um projeto do Governo. Nessa incursão, julgamos necessário fazer a diferenciação entre Estado e Governo. Essa distinção nos é dada por Hofling (2001). Por Estado, compreende a autora:

[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31).

Para a autora, o Estado tem responsabilidade nas políticas públicas quanto a “[...] implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HOFLING, 2001, p. 31).

Na análise das políticas implementadas por um governo, diferentes fatores devem ser levados em consideração “[...] especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.)” (HOFLING, 2001, p. 30-31).

As políticas sociais são as políticas de intervenção do Estado em determinadas áreas da sociedade. Bárbara Freitag (1989) e Hofling (2001) defendem a ideia que as políticas educacionais configuram-se em uma política social, assumindo todas as características da política social global.

Concordamos com Hofling (2001) quando afirma que as políticas sociais, aqui compreendidas como a Educação, são formas de interferência do Estado, com vistas à manutenção ou alteração das relações sociais de determinada formação social. Analisando dessa forma, é possível considerarmos que as políticas públicas sociais assumem aspectos diferentes, dependendo da organização dos grupos sociais e das concepções de Estado em vigor. Para analisá-las é preciso considerar o contexto em que foram forjadas, bem como investigar os intelectuais (agentes) que delas fizeram parte.

Os agentes responsáveis pelas políticas públicas, ou seja, pelo Direito, sempre se fizeram presentes em nossa história, pois,

[...] toda sociedade tem seus detentores de poder ideológico, cuja função muda de sociedade para sociedade, de época para época, cambiantes sendo também as relações, ora de contraposição, ora de aliança, que eles mantêm com os demais poderes (BOBBIO, 1997, p. 11).

Para Norberto Bobbio (1997, p. 11), o que chamamos hoje de intelectual foi em outrora os chamados “[...] sábios, doutos, *philosophes*, literatos, *gens de lettre*, ou mais simplesmente escritores” (grifos do autor). Compartilhando desse pensamento, Gérard Leclerc (2004, p. 15) sustenta:

Cada sociedade (tribo, cidade, Estado-nação, império, civilização) tem seus profissionais do pensamento, da cultura, da escrita – ou, pelo menos, da palavra cultural, mítica e sagrada –, cuja função é produzir e transmitir no espaço e no tempo os discursos que garantem a identidade do grupo, os valores centrais da coletividade.

O termo intelectual, tal como o conhecemos hoje, tem seu registro na França e remonta “[...] ao célebre *Manifeste des intellectuels*, publicado no diário *Aurore*, de 14 de janeiro de 1898, assinado por escritores importantes, como Zola e Proust, e motivado pelo caso Dreyfus” (MARGATO; GOMES 2004, p. 7). O termo em um primeiro momento foi

utilizado como forma pejorativa, para se referir ao intelectual de esquerda, ou mais especificamente aos dreyfusard, aqueles que, já tendo adquirido a preço de lutas anteriores o título de pensadores, agiam a serviço e em defesa de verdades e justiça. Para Rodrigues da Silva (2002, p. 15),

É a partir do Caso Dreyfus que serão circunscritos, no pensamento intelectual e político, dois pólos de valores, um universalista, outro nacionalista, divisão simbólica que encontraremos ao longo do século XX, sob a designação da esquerda e da direita.

A discussão entre intelectuais e classe política é um aspecto importante na história intelectual. Dessa forma, não poderíamos deixar de mencioná-la nesta pesquisa. Segundo Norberto Bobbio, no livro *Os intelectuais e o poder* (1997), para que uma discussão a respeito dos intelectuais e classe política faça sentido são necessárias duas condições: a primeira é o entendimento de que os intelectuais constituem ou creem constituir uma categoria à parte; e a segunda é a de que essa categoria tem ou crê ter uma função política própria (BOBBIO, 1997).

Bobbio reúne no livro quatro grandes pensadores, de lugares distintos, que discutiram esse problema. O primeiro mencionado é Julien Benda, que atribuiu aos intelectuais a função de “[...] defender e promover os valores supremos da civilização, que são desinteressados e racionais; na medida em que subordinam sua atividade aos interesses contingentes, às paixões irracionais da política, traem sua missão” (BOBBIO, 1997, p. 32). Na sequência, Karl Mannheim, que propôs aos intelectuais uma tarefa teórica e prática.

A vida política de uma nação está caracterizada pelo fato de que nela coexistem várias ideologias, cada uma das quais representativa de um ponto de vista parcial. Se não se deseja que essas ideologias contrastem entre si sem trégua, deve-se tentar a síntese, isto é, deve-se tentar alcançar uma visão compreensiva (dinâmica e não estática) dos vários pontos de vista em conflito (BOBBIO, 1997, p. 32).

Esse pensamento não está distante de Ortega y Gasset, que possuía a pretensão de transformar os intelectuais em “clarividentes”. Para ele, os intelectuais eram a parte viva da sociedade, enquanto as massas eram a parte doente, cabendo aos intelectuais a direção da sociedade (BOBBIO, 1997). Não menos importante foi Benedetto Croce e sua defesa dos valores da cultura. Para ele, cabia aos intelectuais

[...] uma função política própria, a de afirmar o valor da liberdade entendido como ideal moral da humanidade, e de que dessa atribuição de tarefas devia-se extrair a

distinção inevitável entre a função do intelectual e a função do político (BOBBIO, 1997, p. 33).

Os posicionamentos acima apresentados representam o ponto de vista a respeito da relação entre intelectuais e classe política de alguns nomes importantes da história, e “[...] em todos eles faz-se referência contínua aos intelectuais como grupo homogêneo e diferenciado na sociedade e reconhece-se a existência de um problema particular vivo e urgente quanto às suas relações com a vida política” (BOBBIO, 1997, p. 34).

Podemos dizer que, hoje, o problema dos intelectuais e poder não é mais o mesmo, mas a discussão a respeito do papel atribuído ao intelectual na sociedade ainda continua presente. Segundo Antonio Pinto Ribeiro, na atualidade o intelectual não está entre a teoria e a prática, agora ele quer combinar a teoria com a prática. Para o autor “[...] o intelectual contemporâneo não é um vanguardista, não faz profecia em relação ao futuro, não antecipa a história como o fazia o intelectual do princípio do século” (RIBEIRO, 2004, p. 75). Os intelectuais hoje,

[...] já não podem ser os *sages* enciclopédicos de antanho, escritores e filósofos especialistas em idéias gerais. O campo dos artistas, dos escritores e dos cientistas é hoje muito mais complexo e muito mais dinâmico [...] os lugares de onde hoje faz sentido agir como intelectuais são *lugares de confluência*: entre o conhecimento científico, a criação literária e artística e o debate das idéias (SANTOS SILVA, 2004, p. 62, grifos do autor).

Para Pierre Bourdieu (1996b, p. 370), o intelectual na atualidade é:

[...] um ser paradoxal, que não podemos pensar como tal enquanto não o apreendemos através da alternativa obrigatória da autonomia e do engajamento, da cultura pura e da política. Isso porque ele se constitui, historicamente, na e pela superação dessa oposição.

O autor compreende o intelectual como um ser bidimensional, que pertence a um campo intelectual autônomo e que também manifesta sua autoridade em campo exterior ao espaço de sua atividade intelectual.

O intelectual é uma personagem bidimensional que não existe e não subsiste como tal a não ser que (e apenas se) esteja investido de uma autoridade específica, conferida por um mundo intelectual autônomo (ou seja, independente dos poderes religiosos, políticos, econômicos) do qual respeita as leis específicas, e que (e apenas se) empenhe essa autoridade específica em lutas políticas. Longe de haver, como se crê comumente, uma antinomia entre a busca da autonomia (que caracteriza a arte, a ciência ou a literatura ditas “puras”) e a busca da eficácia política, é aumentando sua autonomia (e, com isso, entre outras coisas, sua liberdade de crítica

com relação aos poderes) que os intelectuais podem aumentar a eficácia de uma política cujos fins e meios encontram seu princípio na lógica específica dos campos de produção cultural (BOURDIEU, 1996b, p. 370).

Dessa forma, propõe como necessário que esqueçamos a intercorrência entre a arte pura e a arte engajada, para que dessa forma consigamos definir “[...] o que poderia ser as grandes orientações de uma ação coletiva dos intelectuais” (BOURDIEU, 1996b, p. 371). É esse intelectual descrito por Bourdieu e sua ação política para a EI, a partir da década de 1980, que discutiremos na sequência desta pesquisa.

1.2 Marcos legais: indicadores das políticas públicas para Educação Infantil

Nossa intenção neste momento é analisar os marcos legais das políticas públicas para a EI, levando em consideração os principais intelectuais envolvidos nesse espaço de representação social, que é, por excelência, um espaço de poder. Consideramos nesta análise o aparato jurídico dentro da perspectiva do poder simbólico, onde compreendemos o Direito como uma manifestação de poder e de controle social. Bourdieu (2010, p. 210), afirma que o Direito é um “*reflexo directo* das relações de força existentes” (grifos do autor), no qual se exprimem os interesses dos agentes envolvidos. Ainda com o autor “o direito consagra a ordem estabelecida ao consagrar uma visão desta ordem que é uma visão do Estado, garantida pelo Estado” (BOURDIEU, 2010, p. 237)

O Estado é o resultado da concentração de diferentes tipos de capitais, “[...] capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, política), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico” (BOURDIEU, 1996a, p. 99). Essa concentração de capitais autoriza a seu detentor uma espécie de “metacapital” (BOURDIEU, 1996a), um capital com força e poder sobre os outros tipos de capitais e sobre seus detentores.

O direito pelo capital estatal leva os agentes que estão inseridos nesse espaço a lutarem pelo seu domínio, ou seja, a concorrerem pelo monopólio do direito de dizer o Direito. “O direito é, sem dúvida, a forma por excelência do poder simbólico de nomeação que cria as coisas nomeadas e, em particular, os grupos” (BOURDIEU, 2010, p. 237).

Iniciamos a reconstrução histórica dos intelectuais da Educação dentro do Estado no ano de 1985, no Governo de José Ribamar Ferreira de Araújo Costa, “José Sarney” ²³ (1985-

²³ Seu nome de batismo é José Ribamar Ferreira de Araújo Costa, filho de Sarney Araújo Costa. Para fins eleitorais, adotou no ano de 1958 o nome “José Sarney”. No ano de 1965, passou a se chamar legalmente José Sarney da Costa.

1990). A justificativa para considerarmos uma data anterior ao período de análise desta pesquisa é a importância da Constituição cidadã²⁴ de 1988 para a Educação e a Educação Infantil.

No Governo de José Sarney, o Ministério da Educação esteve a cargo de cinco ministros. O primeiro ministro foi Marco Antônio de Oliveira Maciel, bacharel, mestre e doutor pela Faculdade de Direito de Recife, docente na Universidade Católica de Pernambuco, presidente da Câmara dos Deputados entre os anos de 1977 e 1979, governador do estado de Pernambuco de 1979 a 1982 e ministro da Educação de 15 de março de 1985 a 14 de fevereiro de 1986. O segundo ministro foi Jorge Konder Bornhausen, bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, governador do estado de Santa Catarina, entre 1979 e 1982, senador da República no ano de 1982 e ministro da Educação de 14 de fevereiro de 1986 a 5 de outubro de 1987. O terceiro ministro foi Aloísio Guimarães Sotero, que atuou como interino no período de 6 de janeiro de 1987 a 30 de outubro de 1987. O quarto ministro foi Hugo Napoleão do Rego, bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, governador do estado do Piauí, entre 1983 e 1986, senador da República no ano de 1986 e ministro da Educação de 3 de novembro de 1987 a 16 de janeiro de 1989. O quinto ministro foi Carlos Corrêa de Menezes Sant'anna, graduado em Medicina pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, docente da Universidade Federal da Bahia, ministro de Estado da Saúde no ano de 1985 e ministro da Educação de 16 de janeiro de 1989 a 14 de março de 1990.

Para Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias (2007, p. 158), a política educacional do primeiro dos governos pós-Regime Militar foi ambígua, pois “[...] há uma busca de caminhos, uma ausência de clareza no que se refere a políticas e planos, [...] daí esta gestão ser caracterizada como ‘indefinição de rumos’”.

Mesmo com ambiguidades, devemos considerar que nesse Governo as atenções estavam voltadas para a elaboração do capítulo de Educação da nova Constituição. A Constituição Federal do Brasil (1988) apresentou o mais longo capítulo sobre Educação de nossa história constitucional. Sobre o assunto, Vieira e Farias (2007, p. 160) esclarecem,

²⁴ Ulisses Guimarães, em 5 de outubro de 1988, em um discurso por ocasião da promulgação da CF/88, usou a expressão Constituição cidadã. “A exposição panorâmica da lei fundamental que hoje passa a reger a Nação permite conceituá-la, sinoticamente, como a Constituição coragem, a Constituição cidadã, a Constituição federativa, a Constituição representativa e participativa, a Constituição do Governo síntese Executivo-Legislativo, a Constituição fiscalizadora”. Disponível em: <<http://apache.camara.gov.br/portal/arquivos/Camara/internet/plenario/discursos/escrevendohistoria/constituinte-1987-1988/pdf/Ulysses%20Guimaraes%20-%20DISCURSO%20%20REVISADO.pdf>>. Acesso em: 21/07/2011.

Embora quando de sua aprovação os organismos representativos dos educadores tenham reconhecido poucos avanços no texto promulgado, este assegura algumas conquistas significativas defendidas pela categoria, tais como: a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208 § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206 VI); o dever do Estado em prover creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV).

A CF/88 consagra a Educação como direito, cabendo ao Estado o dever de assegurá-la. De acordo com o artigo 206 da CF/88, o ensino deverá contemplar os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

No que se refere à CF/88, Saveli (2010) esclarece que durante muito tempo na história da Educação a legislação constitucional foi expressão dos interesses de uma minoria privilegiada e a Constituição Federal de 1988 consegue mudar o rumo dessa história, visto que o texto constitucional imprime a proteção e reconhecimento dos direitos emergidos da vontade e heterogeneidade do povo brasileiro.

Sobre a Educação Infantil, a CF/88 propõe no artigo 208, inciso IV, a garantia de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988). Para Cerisara (1999, p. 14) “[...] essa lei coloca a criança no lugar de sujeito de direito em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Complementando esse pensamento, Cury (1998, p. 11) clarifica que a CF/88, não contemplou em seu texto a EI “sob o signo do Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado [...] inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto”.

No artigo 30, inciso VI, a lei elucida sobre a competência dos municípios: “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação **pré-escolar** e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Para Cerisara (1999, p. 14) “[...] essa lei constitui um marco decisivo para o longo caminho a ser percorrido na busca de

uma possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir”. Sobre o assunto Cury (1998, p. 11), também comenta:

[...] não que ela seja mágica ou uma espécie de panacéia geral para todos os males. Na verdade, esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil.

O próximo nome a assumir a Presidência da República foi Fernando Afonso Collor de Melo²⁵, em 15 de março de 1989. O nome indicado ao cargo de ministro da Educação foi Carlos Alberto Chiarelli, em 15 de março de 1990. Carlos Alberto Chiarelli é graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 1958 e livre-docente pela mesma instituição em 1968. Sua trajetória conta com o trabalho de docente na Universidade Federal de Pelotas (1963-1992), secretário de Estado do Trabalho e Ação Social do governo do estado do Rio Grande do Sul (1974-1978), deputado federal (1983-1991), senador da República (1983-1991) e ministro de Estado da Educação (1990-1991).

De acordo com João Cardoso Palma Filho (2005), nesse Governo, a preocupação com as políticas educacionais foi deixada em segundo plano, “[...] embora o Governo Collor dispusesse de um amplo diagnóstico da situação educacional no país, [...] não tinha nenhuma proposta para o setor educacional” (PALMA FILHO, 2005, p. 50). Sobre o assunto, Vieira e Farias, no livro *Política educacional no Brasil: introdução histórica* (2007), apresentam uma reportagem que foi publicada no *Jornal do Brasil* com a seguinte manchete: “Educação é um dos pontos fracos do governo”. Segundo Vieira e Farias (2007, p. 162), a reportagem destaca:

Ao escolher Carlos Chiarelli para o Ministério da Educação, num lance que claramente resvalava para a improvisação, o presidente revelou que não tinha nem o nome, nem as idéias, para atacar um problema igualmente crucial para o País [...] a Educação é o calcanhar-de-aquiles desse governo.

Mesmo com instabilidades no setor educacional, esse Governo estabeleceu, no dia 13 de junho de 1990, a lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para Adão Aparecido Molina e Ângela Mara de Barros Lara (2008, p. 3983),

A partir dos princípios contidos sobre os direitos sociais, na *Constituição Federal de 1988*, cria-se a *Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 1990), que define as responsabilidades dos adultos em relação aos indivíduos em

²⁵ Fernando Afonso Collor de Melo (1990-1992). Primeiro presidente eleito pelo voto direto desde 1960. Em setembro de 1992, o presidente sofreu *impeachment* pela Câmara e pelo Senado e, em dezembro do mesmo ano, renunciou.

desenvolvimento em todos os setores da sociedade onde quer que se encontrem esses indivíduos.

No artigo 53, o ECA aborda sobre o direito à Educação, cultura, esporte, lazer e reafirma o exposto na CF/88 quanto ao direito a uma Educação que visa o desenvolvimento da criança, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Sobre o dever do Estado para com a Educação, o artigo 54, inciso IV, assegura “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1990a). No artigo 71, a Lei esclarece sobre o direito da criança à informação, cultura, lazer, esportes, diversão, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição de desenvolvimento (BRASIL, 1990a). Para Cury (1998, p. 12), as leis sobre Educação presentes no ECA, “[...] reforçam não apenas a dimensão do Direito e do Dever, mas também o regime de colaboração, com prioridade para os municípios, regime este que deve presidir as relações entre estados e municípios”.

Complementando esse pensamento, Molina e Lara (2008, p. 3983) esclarecem que com o ECA “[...] o poder público passou a ter responsabilidade em relação às crianças [...] especialmente na oferta de educação para que se possa desenvolver a formação da cidadania nesses indivíduos”. Para Walter E. Garcia (1999, p. 234), deve-se considerar que no Governo Collor, com Carlos Alberto Chiarelli no Ministério da Educação,

[...] apesar de ter-se comprometido com os principais documentos nacionais de política de apoio à infância e a educação, foi extremamente reticente quanto a levar adiante um compromisso mais efetivo com o conteúdo das propostas que endossou.

Com o afastamento de Chiarelli do Ministério da Educação, assumiu José Goldemberg, em 2 de agosto de 1991. Goldemberg é graduado em Física pela Universidade de São Paulo em 1950, doutor em Física pela USP em 1954, pós-doutor e livre-docente também pela USP em 1955. Para Garcia (1999, p. 235), a gestão do ministro Goldemberg, “pouco contribuiu para algum avanço importante”. Ainda para o autor, dizia-se pelos corredores do MEC, que “o ministro tinha pouca simpatia pelo ensino fundamental” (GARCIA, 1999, p. 235).

Logo depois do *impeachment* e renúncia de Fernando Collor de Mello, em 29 de dezembro de 1992, assumiu seu vice, Itamar Franco.²⁶ O nome indicado ao cargo de ministro da Educação foi Murílio de Avellar Hingel, nomeado em 1º de outubro de 1992. Hingel é

²⁶ Itamar Franco (1992-1994). Assumiu o papel de Chefe de Governo em 2 de outubro de 1992 e a Presidência da República em 29 de dezembro de 1992.

licenciado em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora e pós-graduado, em nível de especialização, em planejamento educacional para o ensino de primeiro e segundo graus. Em sua trajetória, atuou como diretor da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (1964/1969), secretário municipal de Educação e Cultura de Juiz de Fora (1967/1973), técnico educacional da Coordenação de Assistência Técnica aos Estados e Distrito Federal do Ministério da Educação (1973/1979), diretor-geral do Instituto de Pesquisa e Planejamento de Juiz de Fora (1985/1986). Foi também diplomado pela Academia Brasileira de Ciências Econômicas, Políticas e Sociais (1992), professor emérito²⁷ da Universidade Federal de Juiz de Fora (1992) e admitido na Ordem Nacional do Mérito Científico (1994).

Nas palavras de Garcia (1999, p. 235), o ministro Murílio de Avellar Hingel é “um mestre-escola, com participação em várias atividades ligadas ao setor educativo, seja como consultor do MEC em períodos anteriores, seja como professor universitário em Juiz de Fora”.

Ao tomar posse, o ministro anuncia seu compromisso consubstanciado em oito pontos:

A educação é a verdadeira prioridade nacional;
Todos os brasileiros independente de qualquer situação têm direito a uma educação de qualidade;
A política educacional deve resultar de uma elaboração participativa capaz de dar unidade às ações educativas dos diversos organismos do governo no âmbito nacional;
É indispensável o desenvolvimento da capacidade crítica pelo educativo diante da comunicação social, entendido como responsabilidade da família, da escola e da comunidade;
Há de se assegurar, progressivamente, a gratuidade total para o aluno do ensino fundamental (1º grau), desde que resolvidos em um primeiro momento os problemas do ensino, de responsabilidade do poder público. Essa gratuidade está assegurada também em nível de 2º Grau e no ensino superior nas unidades de responsabilidade do Poder Público Federal;
O educador será devidamente valorizado como pessoa, como cidadão e como profissional;
A educação terá que vivenciar com serenidade adulta, tranquilidade e segurança os conflitos e tensões sociais que nos envolvem;
As universidades e instituições de ensino em geral serão convocadas a se colocar a serviço do desenvolvimento do ser humano e da sociedade, da transformação das estruturas econômicas, jurídicas e sociopolíticas injustas, da procura de uma sociedade mais participativa e solidária e de uma cultura encarnada na vida do povo (GARCIA, 1999, p. 235).

²⁷ Professor emérito é um título conferido por uma entidade de ensino aos seus professores já aposentados, que atingiram alto grau de projeção no exercício de sua atividade acadêmica. É concedido de forma rigorosa àqueles profissionais que se destacaram em sua área de atuação, pela relevância e/ou magnitude de sua produção e atividade científica, desfrutando de grande reconhecimento pela comunidade acadêmica.

As ações e os planos que o Governo aspirava podem ser consultados no documento *Diretrizes de ação governamental* (1993). Sobre a Educação, esse documento destaca:

A educação tem importância estratégica por favorecer a absorção das novas técnicas de produção e de novas formas de organização que são inerentes ao novo paradigma de desenvolvimento. Ademais, as melhorias educacionais se refletem positivamente na vida política, pois os níveis de informação e os padrões de conduta e participação, exigidos pela sociedade democrática, são mais facilmente adquiridos, desde a infância, pelo processo educativo. Captar as sinergias entre a educação e os processos econômicos e políticos como uma das molas do desenvolvimento é o que justifica, do ponto de vista estratégico, a prioridade conferida à educação como eixo básico da estratégia social. A universalização e o aprimoramento do ensino fundamental são, assim, não apenas um fim em si mesmo, mas o instrumento capaz de formar os recursos humanos básicos necessários à elevação da produtividade, e à consolidação da cidadania e da convivência democrática (BRASIL, 1993d).

Diretrizes de ação governamental é o documento geral de planejamento do Governo, divulgado em janeiro de 1993. Cabe destacar que esse governo, também dispunha de um documento setorial: *Linhas programáticas da Educação brasileira 1993/94*.²⁸ Para o MEC, esse não deveria constituir-se como uma,

[...] programação detalhada e completa do MEC para o período 1993/94. Mas espera-se venha a servir de referencial para os corpos técnicos do governo federal, do próprio MEC – em seus diversos órgãos e entidades localizados em todo o país – e das demais esferas governamentais integrantes do sistema educacional, oferecendo uma visão panorâmica do setor, tal como é compreendido (e projetado para o futuro próximo) pelos dirigentes e técnicos de seu órgão central. (BRASIL, 1993g, p. 7).

No item 1.1 do documento supracitado, o MEC indicou a necessidade de formulação de um novo projeto para elevar o padrão de qualidade do ensino público. No que concerne a EI, o documento esclareceu sobre a necessidade de “definição das competências específicas da educação infantil” (BRASIL, 1993g, p. 19). Há de ressaltar que nesse documento a EI ganhou um item próprio, no qual se constatou a importância do desenvolvimento infantil e a necessidade de uma política nacional de Educação pré-escolar, que orientasse a fixação das seguintes linhas programáticas:

- (a) intensificação dos esforços de formulação da política nacional de educação infantil;
- (b) desenvolvimento de propostas curriculares e de práticas pedagógicas para as creches públicas;
- (c) implementação do programa “Professor da Pré-Escola”;

²⁸ Este trabalho é o resultado das propostas e discussões do *I Seminário Interno do MEC*, realizado em Brasília em 15 de janeiro e 4 março de 1993.

(d) apoio prioritário a creches e pré-escolas dedicadas à atenção integral à criança (BRASIL, 1993g, p. 20).

No mês de junho de 1993, o Ministério da Educação submeteu ao exame da sociedade brasileira uma proposta de Governo para elaboração do Plano Decenal de Educação. Após discussão desse documento pelos estados e municípios, o resultado foi um documento de 120 páginas, intitulado *Plano decenal de Educação para todos*. Nesse documento foi exposta a necessidade de criar oportunidades de Educação Infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre²⁹ (BRASIL, 1993f). De acordo com o MEC,

Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa do processo educativo e é integrante da Educação Básica, o MEC vem desenvolvendo ações de articulação com os sistemas de ensino e outros órgãos envolvidos no atendimento das crianças de zero a seis anos, visando à definição e execução de estratégias de expansão e melhoria da qualidade deste segmento da educação. Destacam-se, como ações prioritárias na área, o desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares para a educação nessa faixa etária e a implementação de ações de formação inicial e continuada de profissionais que nela atuam. Constitui preocupação especial a promoção da função educativa da creche (crianças até quatro anos), segmento que tem se caracterizado por atendimento predominantemente assistencial, deficitário no aspecto pedagógico. A atuação do Ministério na área da Educação Infantil, em articulação com os órgãos executores, visa a favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; promover a ampliação das experiências e conhecimentos da criança pequena; e contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (BRASIL, 1993f, p. 62).

Ainda em 1993, o Ministério da Educação dispôs de um novo documento, *Educação no Brasil: situação e perspectiva*, no qual a Educação figurava como uma prioridade nacional,

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

A EI também se fez presente nesse documento, pois, segundo o MEC, ela é “[...] investimento estratégico para a formação das novas gerações” (BRASIL, 1993e, p. 39). Para o MEC, “a educação infantil precisa ampliar a oferta de vagas, principalmente para a

²⁹ No discurso do ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, na Conferência de Cúpula de Nova Délhi, realizada no período de 13 a 16 de dezembro de 1993, ele reforçou o que já havia explicitado no Plano decenal de Educação para todos, a respeito da EI “estender o atendimento da educação infantil a mais de 3,2 milhões de crianças” (BRASIL, 1993c, p.10).

²⁹ Assunto que será abordado no item 1.4 desta pesquisa.

faixa etária de até 4 anos – hoje a quase totalidade da oferta está na faixa 4 a 6 anos” (BRASIL, 1993e, p. 18).

Em 31 de agosto de 1993, o ministro da Educação, por meio da Portaria nº 1.264, resolveu instituir uma Comissão Nacional de Educação Infantil (Cnei), com atribuição de subsidiar a formulação e implementação de políticas para EI.

Ao término desse Governo, tomou posse da Presidência da República em 1 de janeiro de 1995 Fernando Henrique Cardoso (FHC). O nome ao cargo de ministro da Educação foi Paulo Renato de Souza. Paulo Renato de Souza é formado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1967), mestre em Economia pela Universidade do Chile (1970), doutor em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (1980). Entre suas atividades profissionais, destacam-se: economista da Divisão de Desenvolvimento Econômico, Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (Cepal), Chile (1970-1971), diretor adjunto e economista do Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe (Prealc), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no Chile (1971-1977), consultor em diversas agências das Nações Unidas na América Latina (1978-1982), presidente da Associação dos Docentes da Unicamp (1980-1982), presidente da Prodesp – Processamento de Dados do Estado de São Paulo (1984), secretário estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo (1984-1986), reitor da Universidade Estadual de Campinas (1986-1990), gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (1991-1994), e ministro da Educação (1995-2002).

Nesse Governo, as questões que envolveram a Educação puderam ser vistas desde sua campanha, no documento intitulado *Mãos à obra Brasil*. Nesse documento, a Educação figurou-se como uma das cinco metas prioritárias. Nas palavras de Fernando Henrique Cardoso (1994, p. 47),

A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada.

Para a Educação Básica, FHC definia a implantação do *Programa nacional de qualidade na Educação Básica*, que tinha como ações prioritárias: área curricular, formação de professores, avaliação, materiais e equipamentos escolares e merenda.

No ano de 1995, foi elaborado o documento *Planejamento político-estratégico*, o qual, segundo Vieira e Farias (2007, p. 166), é “um primeiro anúncio do que viria a ser a política educacional do período”.

Diferentemente da gestão de Itamar Franco, nesse Governo não havia um documento geral ou setorial para as ações que seriam desenvolvidas, “[...] mas um amplo conjunto de medidas que vão sendo deflagradas, tanto no âmbito do Executivo como do Legislativo” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 166).

Um dos primeiros atos governamentais para a Educação foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.³⁰ Três meses após essa Emenda Constitucional, o Governo aprovou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Julgamos importante discorrer sobre o projeto da LDB, como também sobre os principais intelectuais envolvidos nesse processo, pois compreendemos que as intervenções que se realizam nesse espaço são ações conflitantes, o que é próprio do campo em que esses agentes estão envolvidos.

No ano de 1987, iniciou-se em nosso país um movimento em torno da elaboração de novas diretrizes e bases da Educação nacional. Esse movimento se fortaleceu após a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada na cidade de Goiânia em agosto de 1986. Nessa conferência aprovou-se a *Carta de Goiânia*³¹ que continha as propostas dos educadores para o

³⁰ Essa emenda modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias.

³¹ - A Educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino;

- Todos os brasileiros têm direito à Educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local;

- O Ensino Fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade;

- O Estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana;

- É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico;

- São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de 0 (zero) ano de idade, em todos os níveis de ensino;

- É dever do Estado prover o Ensino Fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever;

- O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública;

- O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do Ensino Básico e é direito de todos;

- O ensino, em qualquer nível será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa;

capítulo de Educação da Constituição Federal. Em seguida, o tema LDB foi objeto de discussão na X Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped),³² XI Reunião Anual da Anped,³³ Revista da Andes, nº 13, de julho de 1987 e V Conferência Brasileira de Educação.³⁴ Conforme Saviani (1997, p. 35), “tinha início aí a elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

A necessidade de uma nova LDB já era horizonte comum de muitos intelectuais mesmo antes da CF/88, mas foi a partir do artigo 22, parágrafo XXIV, da CF/88, que determinava sobre a competência da União em legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988), que muitos projetos para a aprovação da nova LDB foram apresentados no Congresso Nacional. Entre eles, prosperou o do deputado Otávio Elísio (PMDB/MG), que recebeu o número 1.258/88.

Sobre o projeto supracitado, Palma Filho (2005) esclarece que, logo no início de sua tramitação na Câmara Federal, o mesmo começou a receber emendas. Complementa Saviani (1997) que, no dia 15 de dezembro de 1988, Otávio Elísio apresentou a primeira emenda ao

-
- Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização;
 - As Universidades e demais instituições de Ensino Superior terão funcionamento autônomo e democrático;
 - As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo.
 - A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos estados e municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais;
 - Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, estados e municípios;
 - Será de responsabilidade exclusiva dos setores da Saúde Pública a atenção à saúde da criança em idade escolar;
 - A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a Educação “stricto sensu”, porém gerenciadas por órgãos da área educacional;
 - É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção;
 - O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos;
 - O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à Educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino;
 - Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon (EC 24, § 42 do art. 176 da atual Constituição), assim como pelas emendas Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27); a lei ordinária estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de não cumprimento desses dispositivos.

³² Tema da X Reunião Anual da Anped: *Em direção às novas diretrizes e bases da Educação*. Essa reunião foi realizada em Salvador em 13 de maio de 1987.

³³ Essa reunião foi realizada em Porto Alegre entre os dias 25 e 29 de abril de 1988.

³⁴ Tema central da V Conferência Brasileira de Educação: *A lei de diretrizes e bases da Educação nacional*. Essa conferência realizou-se em Brasília no mês de agosto de 1988.

seu projeto; em 4 de abril de 1989, a segunda e, em 13 de junho de 1989, a terceira. Ao projeto original,

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

No mês de março de 1989, o deputado Ubiratan Aguiar (PMDB/CE), que era presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara nesse período, resolveu compor um grupo de trabalho para discutir a nova LDB. Esse grupo foi coordenado pelo deputado Florestan Fernandes³⁵ (PT/SP) e tinha como integrantes: Otávio Elísio (PSDB/MG), Hermes Zanetti (PSDB/RS), Gumerindo Milhomem (PT/SP), Lidice da Mata (PC do B/BA), e Jorge Hage (PDT/BA).

Segundo Palma Filho,³⁶ participaram desse grupo mais de 30 entidades da sociedade civil, congregadas no Fórum em Defesa da Escola Pública, tais como: AEC,³⁷ Andes,³⁸ Anpae,³⁹ Anped,⁴⁰ CBCE,⁴¹ Cedes,⁴² CGT,⁴³ CNBB,⁴⁴ CNTE,⁴⁵ CNTEEC,⁴⁶ Conan,⁴⁷ Conarcfe,⁴⁸ Consed,⁴⁹ Contag,⁵⁰ Crub,⁵¹ CUT,⁵² Fasubra,⁵³ Fbapef,⁵⁴ Fenaj,⁵⁵ Fenase,⁵⁶ Fenoe,⁵⁷ Inep,⁵⁸ OAB,⁵⁹ SBF,⁶⁰ SBPC,⁶¹ Ubes,⁶² Undime,⁶³ UNE,⁶⁴ entre outras.

³⁵ A respeito do coordenador desse grupo de trabalho, Saviani (1996, p. 72) alerta que Florestan Fernandes foi muito mais que um simples professor, “[...] foi levado a converter a cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP [...] num verdadeiro espaço educativo destinado a formar quadros de alto nível no campo das ciências sociais”. Como cientista da Educação, no ano de 1946, Florestan Fernandes assumiu no Jornal de São Paulo uma sessão semanal dedicada às ciências sociais, sob o nome *Homem e Sociedade*, na qual publicou diversas matérias relacionadas à Educação. Mas é com a Campanha em Defesa da Escola Pública, em torno da discussão e aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “[...] que sua condição de militante da educação pública aflora plenamente projetando-se por todo o país” (SAVIANI, 1996, p. 79).

³⁶ Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/108/3/01d06t06.pdf>>. Acesso em: 20/05/2011.

³⁷ Associação dos Educadores Católicos

³⁸ Associação Nacional de Educação

³⁹ Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional

⁴⁰ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

⁴¹ Centro Brasileiro de Ciências do Esporte

⁴² Centro de Estudos Educação & Sociedade

⁴³ Central Geral dos Trabalhadores

⁴⁴ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

⁴⁵ Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

⁴⁶ Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esporte e Cultura

⁴⁷ Confederação Nacional das Associações de Moradores

⁴⁸ Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

⁴⁹ Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

⁵⁰ Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

⁵¹ Conselho dos Reitores das Universidades

⁵² Central Única dos Trabalhadores

⁵³ Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

Sobre o trabalho desse grupo Saviani (1997, p. 58) esclarece,

Já no primeiro semestre de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições. E no segundo semestre do mesmo ano foram promovidos seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos do substitutivo que o relator vinha construindo.

Desse grupo de trabalho resultou o primeiro substitutivo ao projeto do deputado Otávio Elísio, o qual tinha como relator o deputado baiano Jorge Hage. Durante o período de 9 de maio a 28 de junho de 1990, ocorreu na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados a primeira etapa de negociação, com vistas à aprovação do substitutivo apresentado por Jorge Hage.

No início do segundo semestre de 1990, o projeto foi aprovado pela Comissão de Educação e o texto transformou-se no substitutivo da Comissão, o qual passou a ser conhecido como substitutivo Jorge Hage. Logo de sua aprovação, o substitutivo foi enviado à Comissão de Finanças, onde foi designada como relatora a deputada Sandra Cavalcanti (PFL/RJ).

O tempo que o grupo dispunha para a aprovação do projeto era curto, uma vez que “em virtude de disposição regimental, os projetos que não fossem aprovados em todas as comissões ao final de uma legislatura seriam obrigatoriamente arquivados” (SAVIANI, 1997, p. 151). Depois de um longo período de espera, no dia 28 de novembro de 1990, Sandra Cavalcanti apresentou seu relatório propondo a inclusão de 25 subemendas. Sobre esse aspecto Saviani (1997, p. 151) afirma que,

[...] na reunião do dia 12.12.90, [...] mediante empenho dos deputados Jorge Hage, Otávio Elísio, Hermes Zanetti e membros do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB para garantir o *quorum* favorável à aprovação, o substitutivo com as 25 emendas da relatora foi aprovado.

⁵⁴ Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física

⁵⁵ Federação Nacional dos Jornalistas

⁵⁶ Federação Nacional dos Servidores da Educação

⁵⁷ Federação Nacional dos Orientadores Educacionais

⁵⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

⁵⁹ Ordem dos Advogados do Brasil

⁶⁰ Sociedade Brasileira de Física

⁶¹ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

⁶² União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

⁶³ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

⁶⁴ União Nacional dos Estudantes

Cabe destacar que, a partir de 1991, os defensores do projeto supracitado começaram a encontrar dificuldades, pois alguns parlamentares que defendiam os princípios desse grupo não conseguiram se reeleger nas eleições de 1990. São eles: relator do projeto original da LDB Jorge Hage (PDT-BA), Octávio Elísio (PSDB/MG), Hermes Zanetti (PSDB-RS), Lídice da Mata (PC do B-BA), Carlos Sant’Anna (PMDB-BA) e Gumerindo Milhomen Neto (PT-SP).

Terminada a etapa da apreciação, no âmbito das Comissões Técnicas, o projeto ficou retido na mesa da Câmara durante quatro meses, tendo sido incluído na ordem do dia somente em fins de maio de 1991, quando recebeu 1.263 emendas.

[...] embora colocado em votação no plenário, em regime de urgência, o projeto retornou às Comissões Técnicas, para ser submetido a novo processo de negociação em torno das emendas apresentadas (ROCHA; PEREIRA, 2008, p. 431).

Em 20 de maio de 1992, deu entrada na Comissão do Senado, um projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ). Esse projeto era assinado pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE), Mauricio Correa (PDT-DF) e tinha como relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). Nas palavras de Saviani (1997, p. 128), esse projeto “[...] tinha uma concepção e um conteúdo inteiramente diversos do projeto em tramitação na Câmara”.

Quase um ano após a entrada desse projeto na Comissão do Senado, ele é aprovado em 2 de fevereiro de 1993, “[...] com apenas três votos contrários dos senadores João Calmon (PMDB-ES), Wilson Martins (PMDB-MS) e Eva Blay (PMDB-SP) (SAVIANI, 1997, p. 129). Logo de sua aprovação, Darcy Ribeiro encaminhou um pedido para a tramitação no Plenário, contando com aproximadamente 50 assinaturas.

O requerimento de urgência apresentado pelo senador Darcy Ribeiro foi incluído na pauta da reunião do dia 18 de fevereiro de 1993. Registre-se que essa data era a antevéspera do carnaval e o dia da votação em primeiro turno do ajuste fiscal. O ministro Murílio Hingel e o líder do governo no Senado, senador Pedro Simon (PMDB-RS), articularam senadores dos diversos partidos para impedir a aprovação do requerimento de urgência que foi defendido na tribuna pelo próprio Darcy Ribeiro. Por sua vez, o senador Jarbas Passarinho (PDS-PA) manifestou-se contrário ao requerimento e levantou questão de ordem considerando nula a decisão da Comissão de Educação do dia 02 de fevereiro uma vez que o PL 67/92 (projeto D. Ribeiro) não constava da pauta daquela convocação e, portanto, o Senado não podia deliberar sobre ele. Aceita a questão de ordem pela presidência do Senado o referido projeto voltou à Comissão de Educação onde, entretanto, não chegou a ser novamente apreciado. Frustrara-se, desta vez, a tentativa de Darcy Ribeiro de “roubar a cena” da LDB do protagonismo da Câmara dos Deputados (SAVIANI, 1997, p. 130).

Retornando ao projeto substitutivo da LDB, a Câmara dos Deputados chegou a sua aprovação final em 13 de maio de 1993. Ao dar entrada no Senado Federal, o projeto foi identificado como Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 101, de 1993. Designou-se como relator Cid Sabóia de Carvalho (PMDB/CE). Saviani (1997, p. 155) esclarece que à medida que Cid Sabóia foi assumindo a relatoria, ele adotou

[...] um procedimento semelhante àquele da fase de construção do substitutivo Jorge Hage, promovendo audiências públicas, consultando os que tinham contribuições a dar e ouvindo os representantes do governo, dos partidos e das entidades educacionais, além da interlocução com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Como resultado dessas discussões, apresentou-se um novo substitutivo com o intuito de “[...] corrigir os problemas apontados e de caracterizar a proposição como realmente de diretrizes e bases da educação” (SABÓIA, 1993, p. 6 apud SAVIANI, 1997, p. 156). Esse parecer foi aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário do Senado em 12 de dezembro de 1994.

Tudo indicava que o substitutivo do senador Cid Sabóia seria aprovado pelo Plenário “[...] a não ser o fato de que, a partir de fevereiro de 1995, o governo seria outro e também outra seria a composição do Congresso Nacional, saído das urnas de outubro de 1994” (PALMA FILHO, 2005, p. 27). Ainda com o autor “[...] não demorou muito para que o Ministro da Educação Paulo Renato Souza manifestasse publicamente a sua posição contrária” (PALMA FILHO, 2005, p. 27).

Nas palavras de Paulo Renato de Souza (2005, p. 46), “o projeto que a câmara aprovou era, do nosso ponto de vista, um desastre, pois refletia apenas a visão e os interesses das corporações do segmento educacional”. Dessa forma, uma das primeiras ações que o novo Governo realizou foi,

[...] influenciar o Congresso para impedir que o Senado aprovasse a medida. Buscamos o apoio do senador Darcy Ribeiro, pertencente a um partido de oposição, mas que tinha em tramitação no Senado um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação que era bastante superior ao aprovado na Câmara. Desde logo não possuía nenhum ranço corporativista (SOUZA, 2005, p. 47).

Assinavam esse projeto os senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Corrêa, líder do PDT. Ainda constava no projeto a colaboração dos seguintes nomes:

[...] Cândido Alberto Gomes e Maria do Céu Jurema, bem como pelas coordenadorias pedagógicas que conduziram a implantação do sistema dos CIEPs no

Rio de Janeiro, especialmente, pelas contribuições do professor Jorge Ferreira. Assinalou que, também com ele, colaborara a equipe do Ministro da Educação, José Goldemberg, particularmente, a professora da Universidade de São Paulo Eunice Ribeiro que, segundo Darcy Ribeiro, junto dele examinara artigo por artigo do projeto apresentado (PALMA FILHO, 2005, p. 25).

Nas palavras do ministro da Educação Paulo Renato de Souza (2005, p. 47),

Conseguimos convencer a maioria dos senadores a esperar a nova legislatura que se iniciava em fevereiro. A partir de então, atuando de forma articulada com o senador Darcy Ribeiro e com o senador Roberto Requião, presidente da Comissão de Educação do Senado, pudemos influenciar a base de apoio do governo naquela casa e rever o processo de tramitação do projeto. A lei, finalmente aprovada na Câmara em fins do ano seguinte, incorporou os princípios, a forma e o conteúdo do projeto do senador Darcy Ribeiro, muito diferente do que havia sido aprovado anteriormente.

O projeto final foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996, sob o número de Lei 9.394.

Sobre o conteúdo da LDB é conveniente esclarecer que a Lei estabelece de uma nova organização da Educação Básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório e Ensino Médio. Sobre o assunto Cury (2008, p. 294) esclarece que, “a expressão ‘educação básica’ no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional”. Em um país onde a Educação foi negada “de modo elitista e seletivo aos cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” o termo Educação Básica é um grande avanço (CURY, 2008, p. 294-295).

A respeito da integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, Regina de Assis sustenta (1998, p. 65) que:

A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças e suas famílias e dever do Estado, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores, que ao longo dos anos transformaram em ação concreta, legalmente legitimada, esta demanda social por *educação e cuidado* para as crianças dos zero a seis anos (grifos da autora).

É possível verificar que na LDB os artigos que se referem à EI ganharam seção própria. Esse fato é, nas palavras de Cury (1998, p. 13), “[...] uma dignidade do ponto de vista da construção jurídica”. A garantia de direitos⁶⁵ para a EI se constitui em uma conquista, visto

⁶⁵ Para Cury (2003) o termo direto deriva do verbo latino *dirigere* cujo significado é dirigir, ordenar.

que durante muito tempo em nossa história constitucional, ela ficou afastada dos ordenamentos jurídicos.

Seção II - Da Educação Infantil

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

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

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

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

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

Na seção supracitada, mais especificamente no artigo 29, a lei assevera que a ação da Educação é complementar a da família e comunidade. Segundo Barreto (1998, p. 24), “[...] complementar, mas diferente da família no sentido de ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em comunidade”.

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

[...] trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham venham a ter garantidas uma formação tanto inicial quanto em serviço e uma valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (CERISARA, 1999, p. 15).

Sobre as competências e responsabilidades das diferentes esferas do Governo no que tange à EI, a LDB estabelece no artigo 11, inciso V, que os municípios incumbir-se-ão de:

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

Essa exigência já estava explicitada no artigo 30, inciso VI, da CF/88, o qual consagrava que competia aos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

Embora a prioridade de oferta de EI em ambas as leis, CF/88 e LDB, estejam na esfera municipal, podemos inferir que a União e estados devem ter suas responsabilidades, visto que a Lei exprime o regime de colaboração entre União, estados e municípios na constituição de seus sistemas de ensino. Ainda que haja atribuições específicas para cada uma dessas instâncias, há também compromisso mútuo entre elas, tal como nos mostra o artigo 8 da LDB: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”; e no artigo 10, parágrafo III, da LDB, os estados incumbir-se-ão de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 1996).

Essa Lei significou um grande avanço para a EI, mas não podemos deixar de mencionar seus pontos negativos. No que se refere ao financiamento para EI, a LDB/96 é omissa. Não há no texto da Lei nenhuma indicação de financiamento para a concretização dos objetivos proclamados. Sobre essa omissão, Cerisara (2002, p. 330) explana:

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

Em síntese, parafraseando Cury (2003), as conquistas legais só adquirem sentido quando os poderes públicos se cobrem de vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil se mobiliza para defendê-las.

Na sequência desta dissertação, analisaremos quem eram os sujeitos envolvidos com as políticas públicas para EI no período de 1994 a 1997, isto é, por onde circulavam, quais trajetórias percorridas e a que redes de sociabilidade pertenciam.

1.3 Intelectuais no MEC (1994 a 1997): trajetórias acadêmicas e profissionais

O nome próprio, nossa identidade social neste universo, ou, como diria Bourdieu usando a expressão de Kripke, o “designador rígido”, é o que garante nossa identidade de indivíduos biológicos nos diferentes espaços nos quais nós, agentes, possamos intervir.

O nome próprio é o atestado visível da identidade de seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas manifestações sucessivas e da possibilidade, socialmente reconhecida, de totalizar essas manifestações em registros oficiais, *curriculum vitae*, *cursus honorum*, registro jurídico, necrológico ou biografia (BOURDIEU, 1996a, p. 78, grifos do autor).

O nome próprio leva à construção da noção de trajetória, ou seja, da “[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU 1996a, p. 81, grifo do autor).

Para Bourdieu (1996b, p. 292), tentar compreender a vida como “[...] uma série única e em si”, é uma insensatez. Segundo o autor, não podemos compreender uma trajetória “[...] a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessíveis do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado” (BOURDIEU, 1996a, p. 82).

A análise de vida de um indivíduo deve levar em consideração o conjunto de relações objetivas e o conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo espaço social, pois é em relação ao espaço no qual o indivíduo está envolvido que são determinados, a cada momento, o “[...] sentido e o valor social dos acontecimentos” (BOURDIEU, 1996b, p. 292, grifo do autor).

Com o exposto justificamos o quadro que segue, pois para analisarmos as ações do grupo envolvido com as políticas públicas para EI, no período de 1994 a 1997, é imprescindível reconstruirmos a trajetória desses intelectuais, ou seja, as “posições”, “disposições” e “tomada de posições” (BOURDIEU, 1996a) desses agentes.

(continua)

Nome ⁶⁶	Formação (curso)	Ano	Orientação	Título da dissertação/tese
--------------------	------------------	-----	------------	----------------------------

QUADRO 1 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, formação (curso), orientação e título de dissertação e tese
Fonte: a autora

⁶⁶ No Quadro 1 não estão todos os envolvidos na Coedi/MEC entre os anos de 1994 a 1997. As informações disponibilizadas nesta pesquisa derivam do Currículo Lattes dos envolvidos, sendo que nem todos o disponibilizam. Não foi possível obter maiores informações sobre Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, responsável pela Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação no período de 1994 a 1997.

(continuação)

Nome	Formação (curso)	Ano	Orientação	Título da dissertação/tese
Maria Machado Malta Campos	Pedagogia (Graduação) Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	1959/1961		
	Doutorado em Ciências Sociais Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP. Bolsista do Programa Bid USP	1976/1982	Aparecida Joly Gouveia	Escola e participação popular: a luta por Educação elementar em dois bairros de São Paulo
	Pós-Doutorado Instituição: Stanford University (EUA). Bolsista da Comissão Fulbright	1986/1987		
	Pós-Doutorado Instituição: University of London	1990/1990		
Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg	Psicologia (Graduação) Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1961/1965		
	Doutorado em Psychobiologie de l'Enfant Instituição: École Pratique des Hautes Études/Université de Paris (França)	1965/1969	Helène Graliot Alphantery	La famille et les relations familiales dans les livres pour enfants
	Pós-Doutorado Instituição: Cornell University (EUA)	1992/1992		
	Pós-Doutorado Instituição: Université René Descartes (França)	1998/1998		
	Pós-Doutorado Instituição: Université René Descartes (França)	2006/2007		
Moysés Kuhlmann Júnior	Pedagogia (Graduação) Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1976/1980		
	Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	1986/1990	Maria Malta Campos	Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e
				congressos patrocinando a assistência científica
	Doutorado em História Social Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1991/1996	Maria Luiza Marcilio	As grandes festas didáticas: a Educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)
	Pós-Doutorado	2004/2004		

QUADRO 1 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, formação (curso), orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

(continuação)

Nome	Formação (curso)	Ano	Orientação	Título da dissertação/tese
	Instituição: Universidade de Lisboa			
Lenira Haddad	Psicologia (Graduação) Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1975/1979	Maria Clotilde Rosseti Ferreira	
	Especialização: The High Scope Preschool Curriculum Method Instituição: High Scope Educational Research Foundation (EUA)	1992/1992	Mary Hohmann	
	Mestrado em Psicologia Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1981/1989	Maria Regina Maluf	A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo
	Doutorado em Educação Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP com período sanduíche na Universidade de Gotemburgo (Suécia)	1992/1997	Tizuko Morchida Kishimoto Co-orientador: Lars Gunnarsson	A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e Educação
Tizuko Morchida Kishimoto	Pedagogia (Graduação) Instituição: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras	1964/1965		
	Pedagogia (Graduação) Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	1965/1967		
	Mestrado em Educação Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1971/1976	Amélia Domingues de Castro	J. Bruner: contribuição para o desenvolvimento do currículo
	Doutorado em Educação Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1982/1986	Nélio Parra	História da pré-escola em São Paulo: das origens a 1940
	Pós-Doutorado Instituição: Université Paris 13 (Paris-Nord)	1990/1990		
	Pós-Doutorado Instituição: Gakugei Daigaku University (Tóquio)	1995/1996		
	Pós-Doutorado Instituição: Université Paris 13 (Paris-Nord)	1996/1996		
	Pós-Doutorado Instituição: Université Paris 13 (Paris-Nord)	1999/1999		
	Livre-Docência	1992		O jogo, a criança e

QUADRO 1 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, formação (curso), orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

(continuação)

Nome	Formação (curso)	Ano	Orientação	Título da dissertação/tese
	Faculdade de Educação - USP/SP			a educação
Ana Lúcia Goulart de Faria	Pedagogia (Graduação) Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Org. Santamarense de Educação e Cultura (São Paulo)	1970/1973		O interesse do aluno na escolha vocacional
	Mestrado em Educação Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	1976/1978	José Cláudio Barriguelli	O trabalho: uma análise da ideologia do livro didático
	Doutorado em Educação Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1990/1994	Tizuko Morchida Kishimoto	O direito à infância. Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)
Maria Lúcia de A. Machado	Educação Artística (Graduação) Instituição: Instituto Musical de São Paulo	1974/1977	Claudia L. F. Davis	Interrogações, exclamações e reticências na instituição de Educação Infantil: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky
	Mestrado em Educação Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	1991/1993	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos
	Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	1993/1998		
Eloisa Acires Candal Rocha	Pedagogia (Graduação) Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná – UTP	1976/1979	Sonia Kramer	Pré-escola e escola: unidade ou diversidade?
	Mestrado em Educação Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - Ufsc	1987/1991		
	Doutorado em Educação Instituição: Universidade Federal de Campinas - Unicamp	1995/1999	Ana Lúcia Goulart de Faria	A pesquisa em Educação Infantil no Brasil
	Pós-Doutorado	2003/2004		

QUADRO 1 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, formação (curso), orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

(conclusão)

Nome	Formação (curso)	Ano	Orientação	Título da dissertação/tese
	Instituição: Universidade do Minho – Portugal			
Sonia Kramer	Pedagogia (Graduação) Faculdade de Formação de Professores de Jacobina (FFPJ) Bahia	1972/1975		
	Mestrado em Educação Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio	1979/1981	Zaia Brandão	História e política da Educação pré-escolar no Brasil: uma crítica à Educação compensatória
	Doutorado em Educação Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio	1989/1992	Leandro Konder	Por entre as pedras: arma e sonho na escola
	Pós-Doutorado Instituição: New York University	2007/2007		
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Pedagogia (Graduação) Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1966/1969		
	Especialização em Orientação Educacional Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1970/1970		
	Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição: Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	1972/1978	Maria Clotilde Rossetti Ferreira	Educação da espontaneidade: uma perspectiva para formação de professores
	Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1982/1988	Maria Clotilde Rossetti Ferreira	Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano
	Livre-Docência Instituição: Universidade de São Paulo - USP/SP	1995		

QUADRO 1 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, formação (curso), orientação e título de dissertação e tese
Fonte: a autora

O Quadro 1 retrata o percurso de formação acadêmica dos intelectuais que estiveram presentes na elaboração de políticas públicas para EI, no período de 1994 a 1997. A trajetória percorrida por esses agentes na busca pela acumulação do capital cultural exigiu de cada indivíduo, segundo Bourdieu, um trabalho de si e em si, pois “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (BOURDIEU, 2007, p. 74-75).

O capital cultural acumulado é o resultado de um investimento pessoal, esse investimento tem o poder de assegurar aos seus detentores acréscimos, reconhecimentos,

benefícios tanto materiais quanto simbólicos. Por estar marcado por condições primitivas de aquisição, pelo *habitus* herdado e incorporado, esse capital consegue tanto “[...] acumular os prestígios da propriedade inata” quanto “[...] os méritos da aquisição” (BOURDIEU, 2007, p. 75). Segundo Bourdieu (2007, p. 76), é na própria lógica desse capital que reside o princípio de sua eficácia ideológica.

A apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família [...] e de todas as formas de transmissão implícita. Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil – só começa desde a *origem*, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização (grifo do autor).

É possível verificar no Quadro 1 que a totalidade dos agentes pertencentes a esse grupo possui um forte capital cultural. Isso nos autoriza a dizer que, antes de fazerem parte da equipe técnica do Ministério da Educação, no período de 1994-1997, eles já estavam consagrados nas instituições acadêmicas às quais pertenciam.

Outro ponto que merece destaque é a instituição que possibilitou a esses agentes adquirirem seu capital cultural na forma institucionalizada (diplomas). Duas das mais consagradas universidades de nosso país, Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), aparecem na formação de grande parte desses sujeitos, o que potencializa o poder simbólico de seus diplomas.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural, e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (BOURDIEU, 2007, p. 78-79).

O reconhecimento atribuído a certas instituições proporciona ao sujeito, detentor de seus diplomas, certos privilégios, pois

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

Essa garantia atribuída aos diplomas avaliza ao seu portador uma competência que se estende muito além do próprio diploma, haja vista que “os símbolos são os instrumentos por excelência da ‘integração social’: enquanto instrumento de conhecimento e de comunicação” (BOURDIEU, 2010, p. 10).

A integração dos intelectuais na Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação, no período de 1994 a 1997, não é algo que aconteceu ao acaso. De acordo com Bourdieu (2004a, p. 153-154) “[...] esse é um daqueles casos em que o visível, o que é dado imediatamente, esconde o invisível que o determina”. A interação desses indivíduos na Coedi/MEC não está posta na própria interação. Existem fatores determinantes para que esse grupo de intelectuais estivesse no mesmo espaço, em um mesmo momento histórico.

Para clarificar essa ideia, trazemos na sequência o Quadro 2, no qual podemos perceber a trajetória profissional percorrida por esses intelectuais desde o início de suas carreiras.

(continua)

Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
Maria Malta Campos	1995/1999 - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Função: Presidente da associação científica. Eleita para o biênio 1995-97, reeleita para o biênio 1997-99. No biênio de 1993-95, ocupou o cargo de Vice-presidente da mesma Associação.	1994/1997 - Formação profissional do educador infantil de Belo Horizonte. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Maria Lúcia A. Machado, Moysés Kuhlmann Jr., Maria Machado Malta Campos.
	1988/1992: Universidade de São Paulo - USP/SP. Função: Professora.	1991/1997 - Seminário Internacional e Centro de documentação sobre Educação da criança pequena. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Maria Machado Malta Campos.
	1985/Atual: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Função: Professora.	1988/1989 - Aspectos sócio-educativos e sugestões para uma política nacional de Educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Isabel M. Ferreira, Maria Machado Malta Campos.
	1974/Atual: Fundação Carlos Chagas. Função: Pesquisadora.	1987/1988 - Diagnóstico da situação da Educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Isabel M. Ferreira, Livia Maria Fraga Vieira, Maria

QUADRO 2 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa
Fonte: a autora

(continuação)

Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
		Machado Malta Campos.
	1968/1970 - Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental I, Gepei. Função: Orientadora pedagógica.	1986/1988 - A expansão da rede de creches no município de São Paulo Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Lenira Haddad, Sylvia Cavasin, Maria Machado Malta Campos.
		1983/1983 - Subsídios para elaboração de um programa nacional de atendimento à criança. Coordenadora: Ana Maria Poppovic; Integrante: Yara Lúcia Espósito, Maria Machado Malta Campos.
		1981/1984 - O que se deve saber sobre creche. Coordenadora: Fulvia Rosemberg; Integrantes: Maria Machado Malta Campos.
		1979/1983 - Educação e desenvolvimento social. Coordenadora: Bernardete Gatti; Integrantes: Guiomar Namó de Mello, Elba S. Sá Barretto, Teresa Roserley N. Silva, Lia Rosemberg, Maria Machado Malta Campos.
		1975/1976 - Inventário de habilidades para pré-escolares. Coordenadora: Ana Maria Poppovic; Integrantes: Maria Machado Malta Campos.
		1974/1976 - Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar em Brasília. Coordenadora: Ana Maria Poppovic; Integrantes: Yara Lúcia, Maria Machado Malta Campos.
Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg	1993/Atual: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Função: Professora.	1998/Atual: Discursos sobre infância e ideologia. Coordenadora: Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg.
	1998/2003: Instituto da Educação de Hamburgo, Unesco, Alemanha. Função: Colaboradora.	1991/1997 - Seminário Internacional e Centro de documentação sobre Educação da criança pequena. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrante: Maria Machado Malta Campos.
	1974/Atual: Fundação Carlos Chagas. Função: Pesquisadora.	1994/1997 - Formação profissional do educador infantil de Belo Horizonte. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Maria Lúcia A. Machado, Moisés Kuhlmann Jr, Maria Machado Malta Campos.
	1995/2003: Fundação de Amparo à	1988/1989 - Aspectos sócio-

QUADRO 2 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa

Fonte: a autora

(continuação)

Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
	Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp. Função: Colaboradora.	educativos e sugestões para uma política nacional de Educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Isabel M. Ferreira, Maria Machado Malta Campos.
	1973/1974: Université Paris 7 - Université Denis Diderot, U.P. 7, França. Função: Colaboradora.	1987/1988 - Diagnóstico da situação da Educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Isabel M. Ferreira, Livia Maria Fraga Vieira, Maria Machado Malta Campos.
	1973/1974: Université Paris 13 - França. Função: Colaboradora.	1986/1988 - A expansão da rede de creches no município de São Paulo. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Lenira Haddad, Sylvia Cavasin, Maria Machado Malta Campos.
	1970/1971: Instituto Sedes Sapientiae. Função: Professora.	1981/1984 - O que se deve saber sobre creche. Coordenadora: Fulvia Rosemberg; Integrantes: Maria Machado Malta Campos.
Moysés Kuhlmann Júnior	1993/Atual: Fundação Carlos Chagas. Função: Pesquisador.	
	1992/1993: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp. Função: Professor assistente.	
	1987/1988: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Função: Professor substituto.	
Lenira Haddad	1986/Atual: Fundação Carlos Chagas. Função: Pesquisadora.	1998/2004: A contextualização da abordagem educativa High/Scope no Brasil. Coordenadora: Lenira Haddad.
	1991/2006: Centro de formação para a Educação Infantil - Educere. Função: Direção e administração.	1993/1997: A ecologia do atendimento infantil: construindo um sistema integrado de cuidado e educação. Coordenadora: Lenira Haddad.
	1995/2004: Faculdade de Educação da USP - Feusp. Função: Colaboradora (Docente do curso de especialização em Educação Infantil). No ano de 1993, participou no Programa de Ensino Superior, junto à disciplina Teoria e Prática de Educação Pré-escolar, do curso de Pedagogia, sob a supervisão da professora Tizuko Morchida Kishimoto.	1986/1993: A rede de creches no município de São Paulo. Coordenadora: Fúlvia Rosemberg; Integrantes: Maria Malta, Lenira Haddad.

QUADRO 2 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa
Fonte: a autora

(continuação)

Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
	1993/1994: Universidade de Gotemburgo, UG, Suécia. Função: Bolsista sanduíche 1991/1992: Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU, Brasil. Vínculo: Supervisor de estágio.	1986/1989: A relação creche-família: relato de uma experiência. Coordenadora: Lenira Haddad.
	1991/1992: Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU, Brasil. Função: Supervisora de estágio.	1978/1980: Condições de desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições do tipo creche. Coordenadora: Maria Clotilde Rossetti Ferreira; Integrantes: Leonor M. Faria, Regina E. Secaf, Terezinha A. F. Picolo, Regina Coely Freire Rocha, Marcia Bonagamba Rubiano, Lenira Haddad.
	1986/1989: Centro de Estudos e Informações - Crecheplan. Função: Sócia fundadora, assessora técnica	
	1986/1987: Fundação São Paulo, FSP. Função: Auxiliar de Ensino	
	1981/1986: Prefeitura do município de São Paulo. Função: Orientadora social.	
	1978/1980: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP. Função: Bolsista (iniciação científica).	
Tizuko Morchida Kishimoto	1973/Atual: Faculdade de Educação da USP - Feusp. Função: Professora titular.	
	1996/2001: Ministério da Educação – MEC. Função: Colaboradora/Consultora.	
	1996/2000: Université Paris 13, França. Função: Intercâmbio internacional. Projeto da Capes/Cofecub sobre brinquedos: usos e significações, firmado entre a Faculdade de Educação da USP - Feusp e a Université Paris 13.	
	1995/1996: Universidade Gakuguei Daigaku, U.G.D, Japão. Função: Professora titular.	
	1972/1974: Faculdade de Educação Campos Salles - FECS. Função: Professora contratada/horista.	
	1972/1974: Fundação Universitária	

QUADRO 2 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa
Fonte: a autora

(continuação)

Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
	de Santo André - Fusa. Função: Professora horista.	
	1970/1973: Instituto de Ensino Superior Senador Flaquer - IESSF. Função: Professora titular.	
	1967/1970: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Seesp. Função: Professora substituta.	
Ana Lucia Goulart de Faria	1984/Atual: Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Função: Professora.	1996/2010: Resgatando a pré-escola brasileira: os parques infantis do interior paulista na década de 40. 2ª etapa: Os pioneiros da escola nova e a Educação Infantil contemporânea. Coordenadora: Ana Lucia Goulart de Faria; Integrantes: Patrícia Prado, Márcia Aparecida Gobbi, Daniela Finco, Adriana Alves da Silva, Clélia Virginia Rosa, Edna Rodrigues Araujo Rossetto, Elisandra Girardelli Godoi, Joseane Maria Parice Bufalo, Dijanira Noemy Vieira Lopes dos Santos Fabiana O. Canavieira, Reny Scifoni Schifino, Viviane Drumond, Marta Regina Paulo da Silva.
	1994: Coordenadora do GT7 - Educação da criança de 0 a 6 (Anped).	1992/2010: Pedagogia, política e pesquisa na Educação Infantil italiana. Coordenadora: Ana Lucia Goulart de Faria.
Maria Lucia de A. Machado	1999/Atual: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - Mieib. Função: Colaboradora.	1994/1997: Formação do educador infantil de Belo Horizonte. Coordenadora: Maria Malta Campos; Integrantes: Fúlvia Rosemberg, Moisés Kuhlmann Júnior, Isabel Morsoleto Ferreira, Maria Lucia de A. Machado.
	1998/Atual: Fórum Paulista de Educação Infantil - Fpei. Função: Colaboradora.	
	1994/Atual: Fundação Carlos Chagas. Função: Pesquisadora.	
	1991/Atual: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)	
	1981/1990: Pré Escola Dominó.	
	1968/1973: Externato Mater Dei. Função: Professora.	
Eloisa Acires Candal Rocha	1992/Atual: Universidade Federal de Santa Catarina - Ufsc. Função: Professora.	1994/1998: Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos de Florianópolis. Coordenador João Josué da Silva Filho;

QUADRO 2 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa
Fonte: a autora

(continuação)

Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
		Integrantes: Giandréa Reuss Strenzel, Margareth Feiten Cisne, Ana Beatriz Cerisara, Jodete Bayer Gomes Füllgraf, Déborah Tomé Sayão, Verena Wiggers, Débora Cristina Sampaio Peixe, Andréa Rivero, Patrícia Demartini, Sônia Alves, Maria Aparecida Maistro, Rosa Batista, Ana Cristina Delgado, Sônia Maria Jordão de Castro, Susana Hintz, Isabel Cristina Feijó, Samantha Ferandes da Silva, Angela Raquel Kolb Catto, Giuvana da Silva, Eloisa Acires Candal Rocha.
Sônia Kramer	1979/Atual: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio. Função: Professora.	
	1987/1996: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj. Função: Professora.	
	1983/1985: Fundação Mobral, FM, Brasil. Função: Assistência técnica na divisão de avaliação e pesquisa.	
	1978/1979: Colégio Princesa Isabel. Função: Orientação pedagógica ao pré-escolar.	
	1976/1977: Centro de Estudos e Pesquisas de Educação Brasileira - Cepeb. Função: Direção.	
	1976/1977: Creche Escola Supysasua - Cesu. Função: Supervisão pedagógica.	
	1972/1976: Escolinha Chave do Tamanho - ESCHT. Função: Professora.	
	1971/1972: Casa Escola Montessoriana Constructor Sui - CEMCS. Função: Professora.	
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	1998/Atual: Universidade de São Paulo – USP/SP. Função: Professora.	1997/Atual: Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma rede dinâmica de significados. Coordenadora: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.
	1980/1980: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Função: Professora.	1996/1996: A mediação de concepções de infância, de jogo e de desenvolvimento da criança no delineamento de currículos de Educação Infantil: um estudo em

QUADRO 2 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa
Fonte: a autora

(continuação)

Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
		diferentes países de uma perspectiva sócio-histórica. Coordenadora: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.
		1992/1996: Interações adulto-criança e criança-criança em creche: análise de alguns elementos mediadores do desenvolvimento. Coordenadora: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

QUADRO 2 – Equipe da Coedi/MEC (1994-1997). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa

Fonte: a autora

O Quadro 2 nos dá elementos para analisarmos o espaço social no qual esses agentes estavam inseridos, seja ocupando posições dentro de instituições de ensino, grupos de pesquisa ou sociedades científicas.

O campo científico, lugar onde esses intelectuais estavam envolvidos, é um campo como os outros, “[...] um campo de forças dotado de uma estrutura e também um espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo” (BOURDIEU, 2008b, p. 52). Dentro desse espaço social, os agentes criam pela sua proximidade o próprio ambiente que os condicionam. É na relação entre os diferentes agentes “[...] que se engendra o campo e as relações de força que o caracterizam” (BOURDIEU, 2008b, p. 52).

Dentro do campo científico, o capital que está em jogo é uma espécie particular de capital simbólico “[...] capital fundado no conhecimento e no reconhecimento” (BOURDIEU, 2008b, p. 53). A probabilidade de êxito do indivíduo vai depender do volume do seu capital acumulado. Esse acúmulo de capital de que fala Bourdieu, está facilmente perceptível nos Quadros 1 e 2. Quanto aos grupos de pesquisa, podemos observar um envolvimento constante de certos nomes, pois:

[...] há uma razão para os agentes fazerem o que fazem [...] razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrarias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios (BOURDIEU, 1996a, p. 138).

Essa socialização entre os agentes pode ser aclarada pelo termo *illusio*.⁶⁷ “[...] *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar” (BOURDIEU, 1998a, p. 139, grifo do autor).

⁶⁷ *Illusio*, palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo). (BOURDIEU, 1996a).

Illusio é participar, acreditar no jogo que se está jogando. Essa cumplicidade é a condição de permanência e funcionamento de um determinado espaço social.

As estratégias utilizadas por esses agentes são “[...] o produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido” (BOURDIEU, 2004a, p. 81). Esse *habitus* social incorporado, nada mais é do que o jogo transformado em natureza.

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 2004a, p. 23, grifo do autor).

Devemos levar em consideração que, quanto mais próximos estejam os agentes dentro de um espaço social, maior será a probabilidade de existirem e subsistirem como grupo.

[...] o trabalho simbólico de *constituição* ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de signos de adesão, manifestações públicas, etc.) tem tanto mais oportunidade de ser bem-sucedido quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados – por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e interesses associados a essas posições – a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro) (BOURDIEU, 1996a, p. 51, grifo do autor).

As trajetórias de formação acadêmica e de atuação profissional indicam o acúmulo de capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) e de capital simbólico (reconhecimento no campo científico). Os dois tipos de capitais estão associados, embora guardem particularidades. O acesso ao capital cultural, particularmente ao estado institucionalizado (diplomas), é a condição mínima para ocupar espaços nas instituições acadêmicas e científicas. A origem institucional da certificação (diploma) garante maior ou menor potencialidade de converter o capital cultural em capital simbólico. A articulação entre formação acadêmica, origem institucional e trajetórias profissionais e científicas evidencia a rede de pertencimento do grupo que ocupou a Coedi entre 1994 a 1997. A ação desses intelectuais na Coedi/MEC (1994-1997) é o que analisaremos no próximo item desta pesquisa.

1.4 Coedi/MEC (1994-1997): entre o campo acadêmico e o campo político

Partimos nessa incursão da Portaria nº 1.264, de 31 de agosto de 1993, por meio da qual o ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, instituiu uma Comissão Nacional de Educação Infantil no Ministério da Educação.

Art. 1º Instituir a Comissão Nacional de Educação Infantil – CNEI, com atribuições de subsidiar a formulação e implementação de políticas na área de Educação Infantil.

Art. 2º A Comissão Nacional será composta de representantes dos seguintes órgãos e/ ou instituições:

Secretaria de Educação Fundamental, que a coordenará;

Secretaria de Projetos Educacionais Especiais;

Ministério da Saúde;

Conselhos de reitores das Universidades Brasileiras – CRUB;

Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED;

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME;

Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP/Brasil;

Legião Brasileira de Assistência – LBA;

Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF;

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONADA;

Centro Brasileiro para Infância e Adolescência – CBIA;

Pastoral da Criança/CNBB

Art. 3º A Secretaria Executiva da Comissão Nacional será exercida pelo Titular da Coordenação Geral de Educação Infantil do Departamento de Políticas Educacionais (Secretaria de Educação Fundamental), que proverá os meios necessários ao seu funcionamento.

Art. 4º A Comissão Nacional terá o prazo de 60 (sessenta) dias para ultimar a elaboração do documento contendo os subsídios à Política Nacional de Educação Infantil.

Art. 5º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 1993a).

Em 21 de outubro de 1993, consoante com o dispositivo da Portaria nº 1.264, o ministro da Educação designou por meio da Portaria nº 1.526, os seguintes membros para comporem a Comissão Nacional de Educação Infantil:

Art. 1º Designa os seguintes Membros para comporem a Comissão Nacional de Educação Infantil, sob a presidência do primeiro: Maria Aglaê de Medeiros Machado - Secretaria de Educação Fundamental; Célio da Cunha - Departamento de Políticas Educacionais, da SEF; Ivany Câmara Neiva - Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, do MEC; Ana Goretti Kalume Maranhão - Ministério da Saúde; Antônio Carlos Caruso Ronca - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; Marcos José de Castro Guerra - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação; Maria Helena Guimarães de Castro - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Elaine Paes e Lima - Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar; José Roberto da Costa - Legião Brasileira de Assistência; Antenor Napolini - Fundo das Nações Unidas para a Infância; Rita Helena Pochmann Horn - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Eliana Cristina Ribeiro Taveira Crisóstomo - Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência; Maria Lúcia Thiessen - Pastoral da Criança/CNBB.

Art. 2º A Secretaria Executiva da Comissão Nacional será exercida pelo Titular da Coordenação Geral de Educação Infantil do Departamento de Políticas Educacionais (Secretaria de Educação Fundamental, **Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto** (BRASIL, 1993b, grifos nossos).

Por meio dessa Portaria, Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto assumiu a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação. Outra Portaria que merece destaque é a de nº 173, de 25 de janeiro de 1994, quando foi autorizada a Comissão Nacional de Educação Infantil “requerer, para o desenvolvimento de suas atividades, a **participação de especialistas de notória competência**” (BRASIL, 1994b, grifos nossos).

Com a portaria supracitada, a Comissão Nacional de Educação Infantil teve autoridade legal para convocar intelectuais de notória competência a compor o quadro de especialistas do Ministério da Educação. No Quadro 1 podemos visualizar alguns dos nomes convocados.

Esse grupo de intelectuais, coordenado por Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, ao longo de quatro anos (1994-1997), produziu um conjunto de sete documentos que tratam da EI. Esses documentos serão analisados no seguimento desta pesquisa, porém indicamos no Quadro 3 informações referentes aos títulos e ao grupo responsável e colaboradores.

(continua)

	Documentos da Coedi/MEC (1994-1998)	Equipe responsável/colaboração	Ano
1º	Política Nacional de Educação Infantil	Presidente da República: Itamar Franco; Ministro da Educação: Murílio de Avellar Hingel; Secretaria de Educação Fundamental: Maria Aglaê de Medeiros Machado; Departamento de Políticas Educacionais: Célio da Cunha; Coordenação Geral de Educação Infantil: Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto.	1994
2º	Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil	Presidente da República: Itamar Franco; Ministro da Educação: Murílio de Avellar Hingel; Secretaria de Educação Fundamental: Maria Aglaê de Medeiros Machado; Departamento de Políticas Educacionais: Célio da Cunha; Coordenação Geral de Educação Infantil: Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto; Secretário Executivo: Célio da Cunha; Equipe de organização do encontro técnico: Angela M. Rabelo F. Barreto (Coordenadora da Coedi), Jane Margareth de Castro (IRHJP/GT de Educação Infantil), Jarlita Vieira Damaceno (Coedi), Márcia P. Tetzner Laiz (Coedi), Rita de Cássia Coelho (IRHJP/GT de Educação Infantil); Apoio técnico: Ana Rosa Beai, Anny Mary Baranenko, Áurea Fucks Dreifus, Fátima Regina T. Salles Dias, Regina Lúcia C. Melo, Stela Maris Lagos Oliveira, Tereza Nery Barreto, Vilma Pugliese Seixas, Vitória Libia Barreto de Faria; Apoio operacional: Aida Íris de Oliveira, Deusalina Gomes Airão, Tereza L. de Almeida Oliveira (Coedi), José Teixeira Soares, Sandra Maria P. Salomão e equipes (IRHJP). Textos:	1994

QUADRO 3 – Documentos produzidos pela Coedi/MEC (1994-1998)

Fonte: a autora

(continuação)

	Documentos da Coedi/MEC (1994-1998)	Equipe responsável/colaboração	Ano
		Apresentação: Maria Aglaê de Medeiros Machado; Introdução: Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto; 1º capítulo: Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. Sônia Kramer; 2º capítulo: Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. Maria Malta Campos; 3º capítulo: Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de magistério - 2º grau. Selma Garrido Pimenta; 4º capítulo: Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. Fúlvia Rosemberg; 5º capítulo: A universidade na formação dos profissionais de Educação Infantil. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; 6º capítulo: Subsídios para uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Relatório síntese contendo diretrizes e recomendações. Sônia Kramer.	
3º	Educação Infantil no Brasil: situação atual	Elaboração: Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto.	1994
4º	Educação Infantil: bibliografia anotada	Secretária de Educação Fundamental: Iara Glória Areias Prado; Secretário Executivo do MEC: Luciano Olívia Patrício; Diretor do Departamento de Políticas Educacionais: João Cardoso Palma Filho; Coordenação: Fúlvia Rosemberg; equipe de pesquisa sobre creche; departamento de pesquisas educacionais; Fundação Carlos Chagas; Equipe de pesquisa/leitores: Fúlvia Rosemberg, Lívia Maria Fraga Vieira, Maria Lucia A. Machado, Maria Thereza Montenegro, Moysés Kuhlmann Júnior, Regina Pahim Pinto; Normalização e revisão de referências: Ana Maria de Souza.	1995
5º	Crerios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças	Criação e projeto gráfico/diagramação: Daniel Ribeiro; Autoria: Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Equipe de pesquisa sobre creche, Departamento de Pesquisas Educacionais, Fundação Carlos Chagas.	1995
6º	Proposta pedagógica e currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise	Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso; Ministro da Educação: Paulo Renato de Souza; Secretária de Educação Fundamental: Iara Glória Areias Prado; Secretário Executivo do MEC: Luciano Oliva Patrício; Diretora do Departamento da Política de Educação Fundamental: Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha; Coordenação Geral de Educação Infantil: Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto; Coordenação do projeto: Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto (Coordenadora geral de Educação Infantil), Stela Maris Lagos Oliveira (Chefe da Divisão de Ação Pedagógica), Márcia Pacheco Tetzner Laiz (Técnica em Assuntos Educacionais); Equipe de analistas: Ana Maria Mello (Consultoria), Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto (Coedi/MEC), Fátima	1996

QUADRO 3 – Documentos produzidos pela Coedi/MEC (1994-1998)

Fonte: a autora

(continuação)

	Documentos da Coedi/MEC (1994-1998)	Equipe responsável/colaboração	Ano
		Regina Teixeira de Salles Dias (Demec/MG), Ludmila de Marcos Rabelo (Coedi/MEC), Márcia Pacheco Tetzner Laiz (Coedi/MEC), Maria Aparecida Camarano Martins (Coedi/MEC), Maria Fernanda Rezende Nunes (Demec/RJ), Maria Lúcia de A. Machado (Consultoria), Miguel Farah Neto (Demec/RJ), Rosana Miguel de Aragão Soares (Demec/MG), Solange Jobim (Demec/RJ), Sônia Kramer (Consultoria), Stela Maris Lagos Oliveira (Coedi/MEC), Teresa de Jesus Nery Barreto (Coedi/MEC), Tizuko Morchida Kishimoto (Consultoria), Vitória Líbia Barreto de Faria (Demec/MG), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Consultoria); Colaboração na concepção do projeto: Rita de Cássia F. Coelho (IRHJP/MEC), Áurea Fucks Dreifus (Irhjp/MEC), Jane Margarete de Castro (IRHJP/MEC); Digitação e apoio operacional: Célia Honório Pereira, Cristina de Jesus Teixeira, Janaína Magalhães Saraiva, Luciene Cardoso Almeida, Maria Genilda Alves Lima.	
7º	Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para Educação Infantil	Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso; Ministro da Educação: Paulo Renato de Souza; Secretário Executivo: Luciano Olívia Patrício; Secretaria de Educação Fundamental: Iara Glória Areias Prado; Diretora do Departamento de Política da Educação Fundamental: Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Fahra; Coordenadora Geral de Educação Infantil: Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto; Conselho Editorial do documento: Augusto Ferreira Neto (CEE/MG), Iris Barg Piazero (CEE/SC), Jeane de Oliveira Camargo Rodrigues (CEE/PE), Leni Mariano Walendy (CEE/SP), Maria Aparecida Sanches Coelho (CEE/MG), Maria Célia Lopes de Andrade (CEE/RN), Maria Elizabeth Ludwig Valim (CME/Blumenau), Marleide Terezinha Lorenzi (Ceed/RS), Naura Nanci Muniz Santos (CEE/PR), Odilon de Araújo Sá Cavalcanti (CME/Recife), Ronaldo Pimenta de Carvalho (CEE/RJ); Representantes dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação: Alita Lopes Andrade de Alencar (CEE/AL), Amélia Leite de Almeida (CEE/MS), Ana Angélica Andrade Franco (CEE/SE), Antônio de Sousa Sobrinho (CEE/PB), Augusto Ferreira Neto (CEE/MG), Áureo Guilherme Mendonça (CME/Volta Redonda), Darci Martins Neves (CEE/AM), Edgar Linhares Lima (CEE/CE), Eloysa Maria Teixeira Alves (CEE/MT), Evandir Lima Rodrigues (CE/DF), Iris Barg Piazero (CEE/SC), Íris Célia Cabanellas Zannini (CEE/AC), Izabel Cristina F. de Miranda (CEE/TO), Jeane de Oliveira C. Rodrigues (CEE/PE), João Duarte Pereira (CEE/RO), João Gualberto de Carvalho Menezes (CME/São Paulo), Jonas Bispo Pereira (CEE/AL), José Durval de Araújo Lima (CE/DF), Jumelice Maria da Silva e Silva (CEE/MT), Juraci Mendes Soares (CEE/PI), Leni Mariano Walendy (CEE/SP), Margarida Maria de J. Monteiro (CEE/GO), Maria Aparecida Sanches Coelho CEE/MG), Maria Benedita Noronha Pereira dos Santos	1998

QUADRO 3 – Documentos produzidos pela Coedi/MEC (1994-1998)

Fonte: a autora

	Documentos da Coedi/MEC (1994-1998)	Equipe responsável/colaboração	Ano
		(CME/São Luís), Maria Célia Lopes de Andrade (CEE/RN), Maria Conceição Costa e Silva de Oliveira (CEE/BA), Maria Corrêa da Silva (CEE/AC), Maria Elizabeth Ludwig Valim (CME/Blumenau), Maria Helena Moura Brito Fonseca (CEE/PA), Marilena Rissutto Malvezzi (CEE/SP), Marleide Terezinha Lorenzi (CEE/RS), Marlem Haddad Rocha (CE/DF), Natividade Rosa Guimarães (CEE/GO), Naura Nanci Muniz Santos (CEE/PR), Odilon de Araújo Sá Cavalcanti (CME/Recife), Paulo Mendes Feijó (CEE/RJ), Paulo Roberto Andrade Melo (CEE/AP), Ronaldo Pimenta de Carvalho (CEE/RJ), Ruth Prestes Gonçalves (CEE/AM), Selma Assunção Mariot (CEE/RR), Silvia Helena Pesente de Abreu (CEE/ES), Virgínia Helena Almeida de Albuquerque (CEE/MA); Equipe da Coordenação Geral de Educação Infantil: Angela M. Rabelo F. Barreto, Anny Mary Baranenکو, Marcela Vietes de Mendonça Pedrosa, Maria Aparecida Camarano Martins, Maria Lúcia Barros de Azambuja Guardia, Tereza de Jesus Nery Barreto; Consultores: Marilena Rissutto Malvezzi, Rita de Cássia Coelho, Fulvia Rosemberg, Isabel Morsoletto Ferreira; Colaboração especial: Ana Amélia Inoue (Consultora do MEC), Ana Lúcia Goulart de Faria (Unicamp), Carlos Roberto Jamil Cury (Conselho Nacional de Educação), Fúlvia Rosemberg (Fundação Carlos Chagas), Gisela Wajskop (Consultora do MEC), Iara Glória Areias Prado (Secretaria de Educação Fundamental do MEC), Iris Barg Piazero (Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação), João Gualberto de Carvalho Menezes (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação), Lívia Maria Fraga Vieira (Prefeitura de Belo Horizonte), Maria Aparecida Sanches Coelho (Conselho de Educação do Estado de Minas Gerais), Maria Inês Laranjeira (MEC/SEF/DPE/Coep), Maria Lúcia Thiessen (consultora do MEC), Maria Machado Malta Campos (FCC e PUC/SP), Regina de Assis (Conselho Nacional de Educação), Sílvia Maria Pereira Carvalho (Consultora do MEC), Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha (Departamento de Política da Educação Fundamental do MEC/SEF); Técnicos de outras áreas do MEC que participaram das reuniões do Projeto: Edilma Santos Rocha (MEC/Seesp), Edmar Almeida Moraes (MEC/Semtec) Landejaine R. S. Maccori (MEC/Seesp), Maria de Fátima C. B. Telles (MEC/Seesp), Marlene de Oliveira Gott (MEC/Seesp); Apoio operacional: Almir Lopes de Castro, Célia Honório Pereira, Geraldo Alves de Lima, Maria Eunides de Araújo, Maria Genilda A. de L. da Silva, Maria Terezinha G. C. Oliveira. 1º capítulo: A Educação Infantil como direito. Carlos Jamil Cury; 2º capítulo: Histórico e perspectivas do projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”. Marilena Rissuto Malvezzi;	

QUADRO 3 – Documentos produzidos pela Coedi/MEC (1994-1998)

Fonte: a autora

(conclusão)

	Documentos da Coedi/MEC (1994-1998)	Equipe responsável/colaboração	Ano
		3º capítulo: Situação atual da Educação Infantil no Brasil. Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto; 4º capítulo: A regulamentação da Educação Infantil. Maria Malta Campos; 5º capítulo: Educação Infantil e propostas pedagógicas. Regina de Assis; 6º capítulo: Educação Infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para funcionamento de instituições de Educação Infantil. Marina Marcos Valadão; 7º capítulo: Estrutura e funcionamento de instituições de Educação Infantil. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; 8º capítulo: O espaço físico nas instituições de Educação Infantil. Ana Lúcia Goulart de Farias.	

QUADRO 3 – Documentos produzidos pela Coedi/MEC (1994-1998)

Fonte: a autora

O primeiro documento elaborado por essa equipe foi *Política Nacional de Educação Infantil* (1994). Esse documento foi aprovado pela Portaria nº 1.739, de 20 de dezembro de 1994. Segue a Portaria:

Art. 1º Aprovar o documento da Política Nacional de Educação Infantil, encaminhado nesta data pela Comissão Nacional de Educação Infantil, instituída pela Portaria nº 1.264, de 31 de agosto de 1993, complementada pela Portaria nº 173, de 25 de janeiro de 1994.

Art. 2º Atribuir caráter permanente a Comissão Nacional de Educação Infantil para, nos termos do Art. 1º da Portaria nº 1.264, de 31 de agosto de 1993, subsidiar e apoiar o processo de coordenação da implementação da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a).

Política Nacional de Educação Infantil lançou as diretrizes que orientariam as ações voltadas à EI em nosso país. Essas diretrizes seriam baseadas nos seguintes princípios:

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

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

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

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

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

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

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

Com base nesses princípios, o MEC explicitou as diretrizes pedagógicas e as diretrizes para uma política de recursos humanos. A primeira, visava à implementação de ações sistemáticas, garantindo que todas as relações construídas no interior das creches e pré-escolas fossem educativas. As particularidades próprias de cada faixa etária exigiam que a EI cumprisse com duas funções indissociáveis: cuidar e educar (BRASIL, 1994c). A segunda exigia que o adulto que trabalhasse com a EI fosse reconhecido como um profissional da Educação, garantindo-lhe condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. Nas palavras do MEC:

O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis anos de idade;

A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola;

Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil, deverão ser assegurados;

A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional;

A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento;

Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos (BRASIL, 1994c, p. 19).

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

A próxima ação da equipe foi a apresentação desse documento no *I Simpósio Nacional de Educação Infantil*, realizado em Brasília, no período de 8 a 12 de agosto de 1994.

O objetivo do evento era analisar a situação da EI, divulgar a política de EI e consolidar parcerias com entidades governamentais e não governamentais, visando à definição de propostas a serem apresentadas na *Conferência Nacional de Educação para Todos*.

Foi apresentada no Simpósio a nova proposta da *Política Nacional de Educação Infantil*, a qual foi aprovada na sessão plenária final, “acrescidas de algumas recomendações, resultante do debate ocorrido no Simpósio” (BRASIL, 1994f, p. 31).

As discussões nesse evento circularam em torno de nove pontos: 1) A criança cidadã e o sujeito de direito; 2) uma política para a família; 3) uma política de creches; 4) integração vertical e horizontal das políticas; 5) quantidade e qualidade do atendimento; 6) financiamento da Educação Infantil; 7) informações para o planejamento e avaliação; 8) formação e valorização do profissional da Educação Infantil; 9) o papel das organizações não governamentais na área da Educação Infantil (BRASIL, 1994f).

Nesse evento, ainda foram aprovadas algumas moções resultantes das discussões realizadas. Seguem as moções:

1. É de fundamental importância a aprovação da nova LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, para que possamos implementar novas ações para a Educação Infantil. Os participantes do I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL apelam para o caráter prioritário desta matéria junto ao CONGRESSO NACIONAL.
2. Que o MEC encaminhe mensagem ao CONGRESSO NACIONAL no sentido de que sejam assegurados recursos específicos para a área da EDUCAÇÃO INFANTIL.
3. Que o IBGE inclua quesitos sobre Educação Infantil nos censos e nas PNADs, cobrindo toda a faixa de 0 a 6 anos de forma sistemática e contínua.
4. É função do MEC incentivar estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil nos níveis estaduais e municipais, na discussão e definição de Políticas de Educação Infantil (educação, saúde, obras, abastecimento, planejamento, finanças, assistência social, ONGs, etc.)
5. Que haja continuidade do debate acerca do papel da Universidade na formação do profissional de Educação Infantil, estabelecendo-se um fórum que inclua as instituições de Ensino Superior que realizam esta formação, fórum este que se mantenha articulado aos setores responsáveis pela destinação das Políticas de Formação na área e em especial a Comissão Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994f, p. 37).

O segundo documento elaborado por essa equipe foi *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (1994). Esse documento é resultante dos textos apresentados no *Encontro Técnico sobre Políticas de Formação do Profissional de Educação Infantil*,⁶⁸ realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro em Belo Horizonte, de

⁶⁸ Relação dos participantes do encontro técnico: Aidé Cançado Almeida (SMDS-BH), Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto (MEC/SEF/DPE/Coedi), Antonio Lino Rodrigues de Sá (UFMS), Áurea Fucks Dreifus (IRHJP/MEC), Carla Rosane Bressan (Omep/SC), Cila Alves de Oliveira (SEE/MG), Claudete de Jesus Ribeiro

25 a 27 de abril de 1994. De acordo com Maria Aglaê de Medeiros Machado, secretária de Educação Fundamental do MEC nesse período, esse documento foi,

[...] elaborado por especialistas de renome nacional nas áreas de educação infantil e de formação de recursos humanos para a educação, os textos aqui reproduzidos, na mesma ordem em que foram apresentados pelos respectivos autores no Encontro Técnico, subsidiaram a análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil. O currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas foram os principais temas debatidos (BRASIL, 1994d, n. p.).

Esse documento é composto por sete textos, o primeiro *Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil?* é de autoria de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto. Nesse texto, a autora explicita as razões que levaram o Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental, através da Coordenação Geral de EI, a promover o Encontro Técnico sobre a Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Também apresenta alguns dados de pesquisa, realizados pela Fundação Carlos Chagas e pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, sobre a formação dos profissionais de EI.

Os dados apontavam que o percentual de leigos, ou seja, profissionais que não possuíam o Ensino Médio, atingia 18,9%. Os profissionais formados em nível de magistério compunham um percentual de 56,6%, enquanto os de nível superior se resumiam a 17%.

(Unicef/MA), Débora Lôbo Martins (SMDS/BH), Denise Neri Blanes (Crub), Elaine Paes e Lima (Omep/SC), Elenir Bauer Blasius (SME de Blumenau), Eliana Cristina R. Taveira Crisóstomo (Cbia), Eloísa Acires Candal Rocha (Ufsc), Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (PUC/SP), Euclides Redin (Unisinos), Fátima Regina Teixeira de Salles Dias (Demec/MG), Flávia Julião (Apromiv/BH), Francisca Iralice de Oliveira Ferreira (LBA), Fúlvia Rosemberg (FCC), Gilda Cosenza (SMDS/BH), Heloísa Cardoso Varão Santos (Demec/MA), Hilda Maciel (Seed/MG), Iara Silvia Lucas Wortmann (Fórum dos Conselhos Estaduais de educação), Isa T. F. Rodrigues (Amepe), Jane Margareth de Castro (IRHJP/MEC), Jarlita Vieira Damaceno (MEC/SEF/DEP/Coedi), Jocelia A. Pereira (PM DE Curitiba), Jorge Nagle (CFE), Judith Maria Lima Verde Cavalcante (Seed/PD), Liette da Rocha Bume (SME de Curitiba), Manoel Conegundes da Silva (Demec/MG), Márcia Pacheco Tetzner Laiz (MEC/SEF/DPE/Coedi), Márcia Moreira Veiga (SMED/Cape/BH), Margarida Jardim Cavalcante (MEC/SEF/Comag), Maria Auxiliadora Levone Prado (SEE/MG), Maria Inês Mafra Goulart (Smed/Cape/BH), Maria Bernadette de Castro Rodrigues (UFRGS), Maria Evelynna Pompeu do Nascimento (Unicamp), Maria Aglaê de Medeiros Machado (MEC/SEF), Maria Lúcia Thiessen (Pastoral da Criança), Maria da Consolação G. Abreu (Amepe), Maria Machado Malta Campos (FCC), Marília G. Mata Machado (UFMG), Miguel Brault (Embaixada da França), Pietro Novallino (Demec/RJ), Rita Cohen Bendetson (SME do Rio de Janeiro), Rita de Cássia F. Coelho (IRHJP/MEC), Rita Helena Rochmann Horn (Conada), Rosana Scotti (Amepe), Rosana A. Soares (Demec/MG), Selma Garrido Pimenta (USP), Selma Maria Gomes Pedrosa de Lima (LBA), Solange Leite Ribeiro (Seduc/BA), Stella Naspolini (Unicef/CE), Tereza Nery Barreto (MEC/SEF/DPE/Coedi), Tulia Vieira Brasileiro (Fundação Fé e Alegria/RJ), Vital Didonet (Câmara dos Deputados), Vitória Líbia Barreto de Faria (Demec/MG), Walkíria A. P. Garcia (SME/BH), Zilma Moraes Ramos Oliveira (FFLCRP/USP).

Diante dos números apresentados, concluiu a autora que a definição de uma política de formação do profissional constituía tarefa urgente para a implantação de uma política de EI.

O segundo texto, *Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escolas: questões teóricas e polêmicas*, foi escrito por Sônia Kramer. Nesse texto, a autora analisou as condições concretas que uma política pública deveria oferecer como suporte, a expansão das redes de EI e de formação profissional ao lançar algumas inquietações:

[...] já estão sendo negociados esses recursos financeiros. Qual sua origem? Diante da difícil conjuntura política e econômica do país, diante da palavra de ordem com frequência veiculada pela imprensa de que “é proibido gastar” [...] e, ainda, considerando que a educação infantil não tem destinação específica de recursos, como se dará objetivamente esse “apoio técnico e financeiro”? [...] como enfrentar o grave problema dos baixíssimos salários de professores e servidores públicos? (KRAMER, 1994a, p. 21).

A autora deixou claro que, somente com dados plausíveis, seria possível tomar decisões sem correr o risco de gerar situações idealizadoras e distantes da real condição dos profissionais. Outro aspecto levantado por Kramer foi a questão dos cursos emergenciais para os profissionais de creches e pré-escolas, abordados no documento *Política Nacional de Educação Infantil*. Para ela, os cursos emergenciais não eram novidade, pois já existiam em diversos locais. O problema que os cercava era a “[...] falta de continuidade, pela fragmentação, pelo caráter episódico ou casuístico” (KRAMER, 1994a, p. 23). A formação se consolidaria de forma coerente se fosse desenvolvida através de atividades que tivessem uma periodicidade e que estivessem organizadas em um projeto maior.

O terceiro texto, *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil* é de autoria de Maria Malta Campos. A autora inicia esse texto sustentando que, antes de pensarmos no perfil do profissional de EI que queremos, é necessário nos indagarmos sobre os objetivos que desejamos alcançar com as crianças.

Se queremos garantir “um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia, o profissional deverá apresentar características apropriadas para essa finalidade” (CAMPOS, 1994, p. 32). Normalmente, quem exercia essas tarefas eram trabalhadoras mulheres, com baixa instrução e dispostas a um salário ínfimo.

Para Campos (1994), é inaceitável que a formação das crianças de 0 a 6 anos esteja a cargo de adultos que não tiveram nenhum tipo de formação, como é igualmente inaceitável a formação que muitos profissionais recebem em nível de segundo grau (magistério) e Ensino

Superior (Pedagogia). “Ambos necessitam de um novo tipo de formação” (CAMPOS, 1994 p. 38). O que a autora propõe é uma integração horizontal de objetivos e conteúdos, ou seja, um profissional apto ao trabalho de cuidar das crianças e educá-las.

O quarto texto, *Aspectos da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de magistério - 2º grau* é de autoria de Selma Garrido Pimenta. Nesse texto a autora aponta sobre equívocos na formação dos profissionais de EI, lembrando que os cursos de Pedagogia “[...] não tem preparado o aluno (futuro professor primário) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas, tampouco lhes tem possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar” (PIMENTA, 1994, p. 48). Para a autora, se quisermos mudar esse quadro é preciso assegurar ao professor consciência da realidade em que irá atuar, sólida fundamentação teórica e consistente instrumentalização.

O quinto texto, *Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos* é de autoria de Fúlvia Rosemberg. A autora iniciou seu texto exaltando a proposta da *Política Nacional de Educação Infantil*, difundida pelo MEC através da Coordenação de Educação Infantil (Coedi),

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

Para a autora, a formação de recursos humanos constitui pedra angular dessa proposta por dois motivos: o primeiro pelo fato de as creches romperem com a tradição assistencialista, incorporando o componente educativo; o segundo pela pré-escola que “[...] tendo se desenvolvido principalmente através de uma tradição escolar, tem se descurado da incorporação da função do ‘cuidado’ em sua prática educativa” (ROSEMBERG, 1994, p. 52). A preocupação com a elevação no nível educacional dos profissionais de EI é, para Rosemberg, decorrente tanto das pesquisas sobre o assunto, quanto do impacto a longo prazo que uma Educação de qualidade traz à vida das crianças. Assim, defende Rosemberg (1994, p. 55) a necessidade de,

[...] um curso de educação formal que complete e complemente a escolaridade básica (núcleo de disciplinas comuns), associando a ele um núcleo específico para habilitação em educação infantil. Isto significa privilegiar a educação formal em detrimento de treinamentos informais, assistemáticos ou episódicos, que considero insuficientes.

A autora finaliza seu texto com uma proposta à Comissão Nacional de Educação Infantil e à Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação. A primeira diz respeito ao posicionamento quanto à prioridade da formação de recursos humanos em EI, e a segunda a um projeto para habilitação profissional na modalidade suplência em Educação Infantil.

O sexto texto, *A universidade na formação dos profissionais de Educação Infantil*, é de autoria de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Nele, a autora defende que a formação dos profissionais da EI deveria ocorrer no mínimo em nível de 2º grau (magistério), esclarecendo que não era apenas necessário ofertar esse nível de ensino, mas ofertá-lo com qualidade.

Quanto às universidades, a primeira tarefa “[...] está na produção, através de pesquisas criteriosamente formuladas, de um conhecimento sistematizado e interdisciplinar acerca do desenvolvimento e educação de crianças” (OLIVEIRA, 1994, p. 66). Para a autora, os conhecimentos produzidos pelas pesquisas, deveriam ser socializados e confrontados pelos conhecimentos construídos pelos educadores em sua experiência diária.

O sétimo texto, *Algumas palavras sobre a produção deste relatório*, é de autoria de Sônia Kramer. Esse capítulo é o relatório síntese das apresentações e discussões desenvolvidas ao longo do encontro.

Nessa síntese, a autora elencou alguns princípios/bases que fizeram parte das recomendações do encontro: direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade; autonomia dos municípios e estados na formulação de políticas de Educação Infantil; conceito de criança como cidadã; pluralidade de opções teóricas e alternativas práticas possíveis, buscando garantir a qualidade no trabalho com as crianças; as bases contidas no documento *Políticas de Educação Infantil* devem permear a política de formação dos profissionais, concebendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; concepção de Educação como um trabalho humano, produto das relações sociais e historicamente produzido; superação da dicotomia Educação/assistência; definição do eixo das propostas pedagógicas de formação dos profissionais da Educação Infantil (KRAMER, 1994b).

Diante dos princípios/bases supracitados, os participantes do encontro fizeram as seguintes recomendações ao MEC:

1 - Estimule os municípios e estados a implementarem políticas de formação de profissionais da educação infantil – que já estão em serviço mas não possuem escolaridade completa de 1º ou 2º graus – em nível de ensino supletivo. Dentre as alternativas apresentadas no Encontro Técnico, sugeriu-se, sem prejuízo de outras, a

difusão e viabilização pelo MEC, de uma proposta de formação em nível de ensino supletivo (de 1º grau, formando o auxiliar de educação infantil e de 2º, formando o técnico de educação infantil). Embora essa proposta tenha sido questionada no encontro, especialmente no que diz respeito à formação supletiva em nível de 1º grau, sua vantagem é a de permitir que profissionais sem a escolaridade obrigatória a completem, ao mesmo tempo em que se garante sua entrada na carreira de profissional da educação infantil, o que implica em elevação de salários, profissionalização, dignidade. Por outro lado, essa proposta é de fácil e rápida implantação, na medida em que pode utilizar recursos destinados ao ensino de 1º grau.

2 - Incentive e viabilize com recursos financeiros e apoio técnico o delineamento de propostas de formação de futuros profissionais da educação infantil, em nível de 2º grau no ensino regular na medida em que o delineamento de modalidades em nível de ensino regular exige equipes compostas por profissionais de educação infantil e de formação de magistério em nível de 2º grau, recomenda-se, ainda, que o MEC fomenta, apóie e viabilize a organização das mesmas.

3 - Envie esforços para que os Conselhos Estaduais e o Conselho Federal de Educação atuem no sentido de concretizar o reconhecimento de cursos de formação dos profissionais da educação infantil em nível de 2º e 3º graus.

4 - Estimule as prefeituras e os estados da Federação a – de maneira descentralizada e respeitando-se as diferenças locais – garantir o acesso aos concursos públicos de candidatos provenientes dos cursos de formação de profissionais da educação infantil, realizados tanto em nível de 2º quanto de 3º graus.

5 - Estabeleça intercâmbio estreito com o INEP, CAPES, CNPQ, FINEP e Fundações Estaduais do Amparo à Pesquisa, não só para viabilizar a disseminação do conhecimento produzido na área da educação infantil, mas também para apoiar e fomentar novas pesquisas, inclusive estimulando outras áreas do conhecimento a realizarem estudos relativos à educação da criança pequena, às suas práticas sociais e às políticas a ela direcionadas, bem como a produzirem a tecnologia necessária para desenvolvê-las.

6 - Incentive os mais diversos órgãos e instituições estaduais e municipais a discutirem e divulgarem o documento contendo as conclusões deste Encontro Técnico, à luz da Política de educação Infantil do Ministério da Educação-Proposta, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação infantil desenvolvida nos diferentes contextos e a democratização das modalidades de formação dos seus profissionais.

7 - Inclua, no Simpósio Educação para Todos a ser realizado em agosto, a discussão quanto à necessária representação da área da educação infantil nos Conselhos Municipais, Estaduais e Federal de educação, destacando a importância de que tal presença seja concretizada o mais brevemente possível (KRAMER, 1994b, p. 76-77).

No texto, a autora ainda apresenta a discussão sobre o atraso na aprovação da LDB e a necessidade desse documento para a Educação e EI, pois, segundo ela, repensar a Educação sem um aparato legal tornava-se uma tarefa vazia. “[...] Urge, portanto apressar a aprovação da LDB, a fim de que problemas [...] sejam competentemente resolvidos ou, no mínimo, disponham de subsídios e alternativas legais para que sejam enfrentados” (KRAMER, 1994b, p. 79).

Finalizando o texto, Kramer esclareceu que foi com muita alegria que assistiu ao ressurgimento dessas discussões e ao engajamento da Coedi/MEC em uma política de formação de profissionais de EI.

O terceiro documento elaborado pela Coedi/MEC é *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (1994). Essa publicação visava divulgar os dados sobre EI no país. Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto utilizou como fonte a Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição de 1989, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1991, Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1991 e o Censo Educacional da Secretaria de Estado da Cultura (Seec), também de 1991. “Esta publicação visa divulgar os dados disponíveis mais atuais sobre a Educação Infantil no país, isto é, sobre o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1994e, p. 5).

As informações nesse documento foram agrupadas em três seções: a primeira, intitulada *O atendimento sócio-educativo à criança de 0 a 6 anos de idade*, tratou da cobertura e do atendimento as crianças nas instituições de ensino; a segunda, *A Educação pré-escolar no Brasil: alguns dados relevantes sobre o alunado*, caracterizou o aluno da Educação pré-escolar; e a terceira, *Pessoal docente da Educação pré-escolar*, mostrou alguns dados sobre o corpo docente das instituições que se dedicavam à Educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Nas palavras da autora, a intenção desse documento era servir de referência para estudos posteriores e para tomadas de decisões para a área da EI.

O quarto documento elaborado por essa equipe foi *Educação Infantil: bibliografia anotada* (1995). Essa produção reuniu um amplo acervo bibliográfico sobre creche e pré-escola. Segundo Fúlvvia Rosemberg, responsável pela introdução do documento,

[...] diante do objetivo de apresentar um conjunto de publicações adequado, contemporâneo e acessível privilegiaram-se os textos mais recentes, publicados sob o formato de livro, artigos, dissertações ou teses (BRASIL, 1995c, p. 7).

O trabalho reúne 147 resumos, no qual se fazem presentes nomes como: Maria Malta Campos,⁶⁹ Tizuko M. Kishimoto,⁷⁰ Fúlvvia Rosemberg,⁷¹ Regina A. de Assis,⁷² Pedro Demo,⁷³

⁶⁹ CAMPOS, M. M. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 71, n. 169, p. 212-231, set/dez 1990.

⁷⁰ KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

⁷¹ ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

⁷² ASSIS, R. A. de. É preciso pensar em educação escolar para crianças de 4 a 6 anos?, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 66-72, maio 1988.

⁷³ DEMO, P. **Papel estratégico do profissional de educação infantil**. Curitiba, (Conferência proferida no X Congresso Brasileiro de Educação Infantil da OMEP) (mimeo), 1993.

Sônia Kramer⁷⁴ entre outros. Esses resumos foram divididos em categorias: história, cotidiano, bibliografias, coletâneas, séries e periódicos. Para Rosemberg,

Esse trabalho de seleção, complexo e delicado foi facilitado pelo fato de que cada área ficou sob a responsabilidade de um especialista: história ficou sob a responsabilidade de Moysés Kuhlmann Júnior; políticas públicas, de Livia Maria Fraga Vieira (políticas governamentais) e Maria Thereza Montenegro (organizações não - governamentais); cotidiano, de Maria Lucia A. Machado e Reina Pahim Pinto (BRASIL, 1995c, p. 8).

A intenção do MEC com essa publicação era fornecer um instrumento útil e prático, visando a atingir desde o iniciante até o especialista em EI.

O quinto documento, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995), é de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Esse documento teve sua primeira versão discutida no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte,⁷⁵ posteriormente no *I Simpósio Nacional de Educação Infantil*, realizado em Brasília de 8 a 12 de agosto 1994. Sua segunda versão contou com o apoio da Coedi/MEC, que organizou um encontro⁷⁶ em parceria com a Fundação Carlos Chagas em 15 de dezembro de 1994, para a discussão dessa proposição. Nas palavras de Maria Malta Campos, Jodete Fullgraf e Verena Weiggers (2006, p. 91),

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1995) compunha um conjunto formado por um cartaz contendo os doze critérios para a unidade creche e por um vídeo – *Nossa creche respeita criança* – acompanhado de um folheto com sugestões para discussão em grupos de formação. Seu conteúdo baseou-se em uma experiência de assessoria e intervenção em creches conveniadas do Município de Belo Horizonte, que contou com a parceria de diversas instituições e de órgãos da prefeitura [...] Procurou abordar os problemas concretos observados nessas creches e as dificuldades que as equipes de educadoras leigas enfrentavam em seu cotidiano, comum à maioria das instituições que atendem crianças pequenas (grifos das autoras).

⁷⁴ KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

⁷⁵ Participantes do Projeto Formação do Educador de Creche de Belo Horizonte: Aidê Cançado Almeida, Áurea Fucks Dreifuss, Déborah Lobo Martins, Gilda Westin Cosenza, Isa T. F. Rodrigues da Silva, Jane Margareth de Castro, Kátia Teixeira Peiter Bezerra, Lillian Maria L. Sturzeneker, Livia Maria Fraga Vieira, Márcia Moreira Veiga, Maria Claudia Marques Faria, Maria da Consolação G. C. Abreu, Maria Inês Mafra Goulart, Patrícia Zingoni M. Morais, Rita de Cássia Freitas Coelho, Roberto Carlos Ramos, Walquíria Angélica Passos Garcia.

⁷⁶ Participantes do encontro: Ana Cecília Sucupira, Ana Maria Mello, Ana Maria Secches, Angela M. Rabelo F. Barreto, Fátima Regina T. de Salles Dias, Jane Margareth de Castro, Livia Maria Fraga Vieira, Márcia Pacheco Litzner, Maria Helena G. de Castro, Rita de Cássia de Freitas Coelho, Silvia Pereira de Carvalho, Stela Maria Napolini, Stela Maris L. Oliveira, Tizuko M. Kishimoto, Vitória L. Barreto de Faria, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Esse documento é composto de duas partes: a primeira, *Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche* é de autoria de Maria Malta Campos e contém critérios relativos a organização e funcionamento das creches e pré-escolas. A segunda, *A política de creche respeita a criança: critérios para políticas e programas de creche*, é de autoria de Fúlvia Rosemberg e versa sobre os critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento governamentais ou não governamentais” (ROSEMBERG, 1995).

O sexto documento, *Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996), resultou da necessidade do MEC em avançar nas diretrizes estabelecidas no documento *Política Nacional de Educação Infantil* (1994). Com essa preocupação, a Coedi/MEC, no mês de dezembro de 1994, constituiu:

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

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

O sétimo documento é *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (1998). Esse trabalho foi,

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

Esse documento é do mês de maio de 1998, período em que Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto não estava mais no cargo de Coordenadora de Educação Infantil do Ministério da Educação. Essa publicação é fruto da segunda reunião técnica do projeto: *Estabelecimento de critérios para o credenciamento e funcionamento de instituições de*

Educação Infantil, realizado em Brasília, no período de 29 de setembro a 1º de outubro de 1997. Nas palavras da secretária de Educação Fundamental do MEC, Iara Glória Areias Prado,

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

O propósito do projeto era contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a EI em nosso país. Participaram dessa reunião representantes dos conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal; representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; consultores; especialistas e dirigentes do MEC; entre outros. Os capítulos desse documento são resultantes das palestras e mesa-redonda que se desenvolveram nos quatro dias da reunião técnica.

Esse conjunto de sete documentos, elaborado pela equipe da Coedi/MEC, tratava a EI como uma “[...] questão para o debate, privilegiando a discussão de propostas e projetos, buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa” (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p. 5). Ainda nas palavras das autoras, desde o ano de 1994,

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

Sobre o assunto, Cerisara (2007, p. 44) esclarece que a produção na área, no período de 1993-1997, coordenada pela Coedi/MEC, “[...] atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico” (CERISARA, 2007, p. 44).

O trabalho realizado por essa equipe foi interrompido em 1997, quando a então coordenadora da Coedi/MEC Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto foi destituída do cargo. Faria e Palhares (2007, p. 2) sobre o assunto afirmam: “De repente fomos atropelados [...]

com a troca da coordenação da COEDI”. A respeito do afastamento de Ferreira Barreto da Coedi/MEC, Kramer (2002, p. 5) assevera:

Em primeiro lugar, vale destacar que o enfoque teórico-metodológico sobre currículo ou proposta curricular, a visão sobre política pública e o papel do Ministério que tinham integrantes da equipe da COEDI e consultores situava-se na direção oposta à do próprio MEC, comprometido com a definição de parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino da educação básica. Esta divergência acarretou, entre outros problemas, a suspensão do material (as “carinhas”), a mais importante contribuição do MEC à educação infantil (grifo da autora).

No ano de 1997, houve certo esgotamento da prerrogativa dada a Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto em contratar técnicos para integrar a equipe a Coedi/MEC. Foi possível verificar que, nesse mesmo ano, explicitaram-se concepções divergentes em relação à condução das políticas públicas para a EI. Observou-se, também no ano de 1997, o dilema enfrentado pelos intelectuais envolvidos com a Coedi/MEC, pois, mesmo portadores de capital cultural e simbólico, amplamente reconhecidos no campo científico da Educação, não lograram êxito para permanecer na esfera do MEC. Tal dilema é expressão da condição bidimensional do intelectual que, detentor de capital cultural, ocupa funções no campo político, no qual as regras, os jogos são próprios e, portanto, diferentes do campo científico.

CAPÍTULO 2

INTELECTUAIS E REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No primeiro capítulo discutimos a ação do grupo coordenado por Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto que, no período de 1994 a 1997, debateu e sistematizou um conjunto de “cadernos” que tratou dos principais aspectos referentes à Educação Infantil em nosso país. No segundo capítulo nosso objetivo é problematizar a intervenção do grupo coordenado por Gisela Wajskop que, entre 1997 e 1998, elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Em termos específicos, a compreensão do processo de constituição do Rcnei implica na análise dos agentes responsáveis por essa proposição, destacando suas trajetórias, bem como a organização estrutural desse documento. Do ponto de vista organizacional, o presente capítulo problematiza a ação político-estatal na década de 1990; a trajetória do grupo coordenado por Gisela Wajskop; as duas versões do Rcnei; e as estratégias de divulgação e legitimação do Rcnei.

Em síntese, considerando que o problema desta dissertação é problematizar as ações dos intelectuais que discutiram sobre EI no período de 1994 a 1998, nossa intenção nesse segundo momento é compreender as ações do grupo que elaborou o Rcnei.

2.1 Ação estatal na década de 1990: contexto da formulação do Rcnei

Para compreendermos a atuação do Ministério da Educação na década de 1990, julgamos importante discorrer sobre as iniciativas estatais instituídas no Brasil entre 1995 a 1998, pois compartilhamos do pensamento de Kramer (2006, p. 799) quando afirma que, no Brasil “[...] as discussões em torno da atuação do Ministério da Educação nos anos de 1990 são parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais”.

Partimos da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE). No artigo 7º da referida Lei, o Conselho Nacional de Educação, composto pelas câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, “[...] terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da

educação nacional” (BRASIL, 1995a). De acordo com o artigo 7º, parágrafo 1º, seria competência do CNE,

Subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
Manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
Assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
Emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
Manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
Analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
Elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto (BRASIL, 1995a).

Sendo as competências do CNE as elencadas acima, caberia à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação:

Examinar os problemas da **educação infantil**, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;
Analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior;
Deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;
Colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
Assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica;
Manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação;
Analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica (BRASIL, 1995a, grifo nosso).

Embora a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, apregoasse essas prerrogativas ao CNE e à CEB, o que realmente ocorreu, segundo Alicia Bonamino e Silvia Alícia Martínez (2002, p. 371), foi um descompasso entre o que anunciava a Lei e o que era realizado pelo MEC:

[...] a divulgação da primeira versão dos PCNs pelo MEC, antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem seu novo mandato em fevereiro de 1996, marcou um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos de Estado.

Sobre o assunto, a professora Menga Lüdke, participante do Conselho Nacional de Educação de fevereiro de 1996 a fevereiro de 1998, esclarece que “[...] no início dos trabalhos

na Câmara de Educação Básica do CNE, os conselheiros depararam-se com o problema da definição de competências” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 371). Para Bonamino e Martínez (2002, p. 372), “a análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido”. Para as autoras, a omissão mútua entre esses dois agentes políticos passou a orientar a elaboração curricular do MEC e do CNE.

Na lógica do MEC, mais importante do que inscrever a discussão das diretrizes curriculares na agenda política do Estado ou no debate público, era ver rapidamente os PCNs aprovados pelo CNE e efetivados pelos professores nas redes de ensino. Na lógica do CNE, o papel de órgão representativo da sociedade não lhe permitia ignorar que a comunidade científica educacional considerava imprescindível discutir a concepção geral dos PCNs e o conteúdo específico das diferentes áreas de conhecimento escolar, o processo de elaboração e divulgação dos parâmetros e as características das escolas e dos professores destinatários da proposta (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 372).

O caminho encontrado entre o MEC e o CNE, nas palavras da professora Menga Lüdtke foi “[...] ‘uma solução razoável’, que reafirmava a importância da proposta pedagógica da escola e o caráter não-obrigatório dos PCNs” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 372). Por outro lado, Bonamino e Martínez (2003, p. 373) alertam,

[...] a ausência de colaboração em torno da questão curricular entre o MEC e o CNE e, portanto, a falta de diálogo entre a produção curricular desses dois atores políticos iriam permanecer como uma constante durante a elaboração, divulgação e implementação dos PCNs.

O MEC é a instância de ação direta dos agentes do Estado, isto é, de ação do próprio Governo. Por outro lado, o CNE tem uma atuação conformada por uma variedade maior de instituições. Entretanto, os dois órgãos participam do campo político. O campo político é o palco por excelência de lutas simbólicas, lutas pelo direito de impor o Direito. É o local onde ocorrem lutas entre os agentes/grupos que estão no poder. O teor de cada discurso é o resultado dos interesses postos em jogo, ou seja, “[...] a intenção política só se constitui na relação com um estado de jogo político e, mais precisamente, do universo das técnicas de acção e de expressão que ele oferece em dado momento” (BOURDIEU, 2010, p. 165).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como os demais documentos produzidos nesse espaço, são o resultado do enfrentamento dos diversos grupos pelo monopólio do direito em produzir discursos políticos legítimos. Os PCNs são documentos não obrigatórios que apresentam os princípios educativos e expressam um conjunto de propostas

para a gestão do trabalho pedagógico em sala de aula. Eles foram elaborados por equipes contratadas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) e divulgados em sua primeira versão em 1995.

Para Rita de Cássia Ribeiro Barbosa (2000, p. 69),

Durante o ano de 1995, constituiu-se uma equipe restrita de professores, ligados a uma pequena escola privada da cidade de São Paulo, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares do Brasil. Foi indicado para consultor deste projeto o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona, que esteve envolvido na reforma educativa da Espanha, mais especificamente, na construção da proposta curricular espanhola.

A respeito dos PCNs, o MEC esclarece que a primeira versão do documento “[...] foi enviada a cerca de 400 consultores professores universitários de todo o país, especialistas das diferentes áreas e representantes das principais associações científicas ligadas à educação” (BRASIL, 1997b, p. 277). Foi solicitado que esses profissionais (consultores) emitissem parecer sobre essa proposição do MEC.

Ao propor e desencadear um processo de formulação de objetivos, metas, estratégias e metodologias para o ensino fundamental, o MEC estava, por certo, procurando responder a uma exigência premente de melhoria desse nível de ensino, cuja importância é inquestionável. A natureza da proposição do MEC provocou, em todo o país, um debate muito produtivo sobre a questão curricular. Disso resultou uma série de reuniões e publicações de dezenas de artigos sobre o assunto (BRASIL, 1997b, p. 277).

Para o MEC, durante o processo de elaboração e reelaboração do PCNs, constatou-se a necessidade em ouvir a opinião de professores dos diferentes níveis de ensino. Decidiu-se por realizar seminários regionais para oportunizar as manifestações de ideias, sugestões e críticas sobre os PCNs. “Todos os que participaram desses seminários regionais constataram a riqueza das discussões, críticas e sugestões produzidas” (BRASIL, 1997b, p. 278). Parte dos documentos obtidos nesses seminários foi “[...] encaminhada à SEF, exercendo, assim, a CEB, sua função de assessoria ao MEC e contribuindo para o aprimoramento da proposta dos PCNs” (BRASIL, 1997b, p. 279).

Nas palavras de José Otacílio da Silva (2005, p. 198-199), os agentes ou grupos políticos devem “[...] acoplar elementos em suas ideologias, de modo a contemplar [...] o maior número possível de clientes para, com isso, obter a sua legitimação junto a eles”.

De acordo com os relatores dos PCNs, esses documentos “[...] resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem, em uma proposição pedagógica,

sem caráter obrigatório” (BRASIL, 1997a, p. 280). Ainda com os relatores, “os PCNs não dispensam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais, que deverão fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 1997a, p. 280).

Segundo Barbosa (2000, p. 77), a legitimação dos PCNs foi realizada através,

[...] da solicitação e elaboração de muitos pareceres, institucionais e individuais, emitidos sobre a versão preliminar dos PCNs para a Secretaria do Ensino Fundamental. No entanto, a segunda versão dos Parâmetros, de agosto de 1996, assim como a versão final, do ano de 1997, não sofreram alterações substanciais em relação à concepção inicial do projeto curricular (BARBOSA, 2000, p. 77).

Luiz Antônio Cunha (1996, p. 61) complementa o pensamento,

Em vez de se partir das propostas curriculares existentes para se chegar aos PCN, o que se fez foi apresentar aos estupefactos assistentes os parâmetros já elaborados. Esse procedimento insólito serviu para desestimular docentes e pesquisadores a darem seu parecer sobre os documentos, quando solicitados pela Secretaria do Ensino Fundamental. Parece que, mais uma vez, a administração pública tem da pesquisa uma visão apenas justificatória das opções já tomadas pelos dirigentes, quando não de algo apresentado tão-somente para efeito propagandístico.

Para que uma proposta não se converta em uma postura vertical, ela necessita ser encaminhada sem pressa e com diálogo, a fim de que possa suscitar debates nos diversos setores competentes (CURY, 1996).

No contexto das reformas em andamento na década de 1990, surgiu o Referencial Curricular para a Educação Infantil. O Rcnei “[...] é um documento de orientação curricular, elaborado sob os auspícios do Ministério da Educação e posto em circulação no início do ano letivo de 1999” (BUJES, 2002, p. 17).

O parecer da relatora Regina Alcântara de Assis sobre o Rcnei foi homologado em 29 de janeiro de 1999, sob o número 002/99, e publicado no Diário Oficial da União em 23 de março de 1999. Vale destacar que no Rcnei final o ano que consta é 1998, ou seja, anterior ao parecer e despacho do ministro da Educação.

Para Cerisara (2002), o Rcnei atropelou as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes que as Diretrizes Curriculares Nacionais⁷⁷ fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Nas palavras de Bujes (2001, p. 96),

⁷⁷ A Exposição de Motivos às DCNs começou a circular no CNE em maio de 1997. Em 17 de dezembro de 1998, foi divulgado o Parecer nº 022/98, preparatório à Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, que instituiu as

As pressões para inserir a Educação Infantil no sistema educacional, o afã de garantir-lhe um espaço próprio, de buscar sua expansão, de dotá-la de suporte financeiro e técnico, de qualificar suas professoras e quadros especializados, de articulá-la com o ensino fundamental e tantas outras ações vistas como tendentes a realizar um direito das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, configuram-se como terrenos de luta em que grupos em diferentes posições de poder na sociedade disputam pela imposição de suas convicções e prioridades.

A própria lógica do campo político supõe formas específicas de agir. “É um universo no qual operam critérios de avaliação que lhe são próprios e que não teriam validade no microcosmo vizinho” (BOURDIEU, 2011, p. 195). As formas de agir desse campo aparecem desarticuladas apenas se referidas a outros campos, ou seja, é “um universo que obedece a suas próprias leis” (BOURDIEU, 2011, p. 195). A política opera com o “aqui” e o “agora”, age no presente, com fins determinados. Quem entra nesse campo, deve estar disposto a jogar o jogo político – ou, como diria Bourdieu (2011) –, operar uma transformação, uma conversão para não se ver excluído.

Para entendermos esse espaço de lutas, palco onde os adversários competem pelo monopólio da manipulação legítima dos bens políticos, é necessário buscar quem eram os agentes que estavam envolvidos nesse espaço, quais suas trajetórias e estratégias. É isso que nos propomos na sequência dessa dissertação, buscando compreender quem foram os agentes responsáveis pela elaboração do Rcnei.

2.2 Trajetória do grupo responsável pela elaboração do Rcnei (1997 a 1998)

No ano de 1997, após o afastamento de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto da Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (1994-1997), outra equipe foi nomeada para compor o quadro da Coedi/MEC. O novo grupo foi coordenado por Gisela Wajskop, com a colaboração de intelectuais da área, inclusive técnicos internacionais.

Em um ano (1997-1998) esse novo grupo de intelectuais elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, posto em circulação no início do ano letivo de 1999. Nesta dissertação, trazemos elementos que nos possibilitam compreender a realidade do jogo político, pois compartilhamos do pensamento de Bourdieu (2011), quando afirma que as ações executadas pelos agentes pertencentes ao campo político têm seu princípio no próprio campo político. Quem está envolvido nesse campo precisa agir de acordo com esses princípios para não se ver excluído do jogo e dos ganhos referentes ao mesmo.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Sobre o assunto, consultar: BONAMINO; MARTÍNEZ (2002) e FÜLLGRAF; WIGGERS (2006).

Neste momento da dissertação, nos propomos a analisar a trajetória intelectual e profissional da equipe que esteve à frente da Coedi/MEC entre os anos de 1997-1998. Para Bourdieu (1996b), toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira particular de percorrer o espaço social, onde se exprimem “[...] as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis” (BOURDIEU, 1996b, p. 292, grifo do autor). O *habitus* de que fala o autor pode ser definido como,

[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1994b, p. 65).

O *habitus* é uma série de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências, ou seja, um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído.

Abaixo trazemos um quadro que sintetiza a trajetória percorrida por esses intelectuais, nesse quadro é possível verificar a formação acadêmica, orientação, título das dissertações e teses quando disponível, como também a função desenvolvida por esses personagens dentro da Coedi/MEC. Cabe destacar que não foi possível obter informações de todos os envolvidos na elaboração do Rcnei, porém, entendemos que isso não acarretará prejuízo a qualidade desta dissertação, pois, com os dados obtidos, foi possível realizar uma análise satisfatória do processo, particularmente da orientação intelectual do grupo.

(continua)

Função na Coedi/MEC (1997/1998) ⁷⁸	Nome	Formação	Ano	Orientação	Informações adicionais dissertação/tese
Coordenadora Geral de Educação Infantil	Gisela Wajskop	Graduação: Ciências sociais Instituição: USP/SP	1976/1983		
		Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade Instituição:	1984/1990	Maria Machado Malta Campos	Tia, me deixa brincar! - o espaço do jogo na Educação pré-escolar

QUADRO 4 – Equipe de Coordenação do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

⁷⁸ Não foi possível obter informações sobre Silvia Pereira de Carvalho, responsável pela coordenação do Rcnei.

(conclusão)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Formação	Ano	Orientação	Informações adicionais dissertação/tese
		PUC/SP			
		Doutorado em Educação Instituição: USP/SP	1991/1995	Tizuko Morchida Kishimoto	Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional
Coordenação do Rcnei	Ana Amélia Inoue	Graduação: Psicologia Instituição: PUC/SP			

QUADRO 4 – Equipe de Coordenação do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

(continua)

Função na Coedi/MEC (1997/1998) ⁷⁹	Nome	Formação	Ano	Orientação	Informações adicionais dissertação/tese
Elaboração do Rcnei	Anamelia Bueno Bouro	Graduação: música Instituição: PUC/Campinas	1960/1963		
		Graduação: Educação Artística Instituição: Instituto Musical de São Paulo	1977/1979		
		Mestrado em Comunicação e Semiótica Instituição: PUC/SP	1989/1994	Olga de Sá	O olhar em construção
		Doutorado em Comunicação e Semiótica Instituição: PUC/SP	1995/2000	Claudia Mei Alves de Oliveira	Por uma semiótica do olhar
Elaboração do Rcnei	Maria Paula Vignola Zurawski	Graduação: Teatro Instituição: USP/SP	1982/1987		
		Mestrado em Educação Instituição: USP/SP	2006/2009	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do

QUADRO 5 – Equipe de Elaboração do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

⁷⁹ Não foi possível obter informações sobre Aloma Fernandes de Carvalho, Isabel Galvão, Maria Priscila Bacellar Monteiro, responsáveis pela elaboração do Rcnei.

(continuação)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Formação	Ano	Orientação	Informações adicionais dissertação/tese
					professor da primeira infância
Elaboração do Rcnei	Maria Teresa Alencar de Brito (Teca)	Graduação: Licenciatura em Educação Artística Instituição: Faculdade Paulista de Música	1973/1975		
		Graduação: Bacharelado em Instrumento - Piano Instituição: Faculdade Paulista de Música	1973/1976		
		Mestrado em Comunicação e Semiótica Instituição: PUC/SP	2000/2003	Silvio Ferraz	Criar e comunicar um novo mundo: as idéias de Música de H-J Koellreutter
		Doutorado em Comunicação e Semiótica Instituição: PUC/SP	2004/2006	Silvio Ferraz	Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação
Elaboração do Rcnei	Maria Virginia Gastaldi	Graduação: Ciências Sociais Instituição: PUC/SP	1977/1980		
Elaboração do Rcnei	Vinício de Macedo Santos	Graduação: Licenciatura em Matemática Instituição: USP/SP	1972/1977		
		Mestrado em Educação Instituição: PUC/SP	1984/1989	Maria Luisa Santos Ribeiro	Matemática no primeiro grau: os significados que pais, alunos e professores conferem à Matemática
		Doutorado em Educação Instituição: USP/SP	1991/1995	Luadir Barufi	Infinito: concepções e consequências pedagógicas
		Pós-doutor Instituição: Sevilla (Espanha)	2000/2001		

QUADRO 5 – Equipe de Elaboração do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

(conclusão)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Formação	Ano	Orientação	Informações adicionais dissertação/tese
		Pós-doutor Instituição: École de Hautes Études en Science Sociales (França)	2009/2009		
		Livre docente Instituição: USP/SP	2008		Percursos em Educação Matemática: ensino, aprendizagem, produção de conhecimento e seus contextos
Elaboração do Rcnei	Regina Lúcia Poppa Scarpa	Graduação: Psicologia Instituição: PUC/SP	1978/1983		
		Mestrado em Educação Instituição: USP/SP	1993/1997	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Formação do professor leigo de creches como educador reflexivo: análise de uma experiência

QUADRO 5 – Equipe de Elaboração do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

(continua)

Função na Coedi/MEC (1997/1998) ⁸⁰	Nome	Formação	Ano	Orientação	Informações adicionais dissertação/tese
Assessoria do Rcnei	Antonia Terra de Calazans Fernandes	Graduação: História Instituição: PUC/SP	1976/1979		
		Graduação: Licenciatura em História Instituição: PUC/SP	1978/1979		
		Mestrado em História Instituição: PUC/SP	1982/1989	Yvone Dias Avelino	O sono da indolência à sombra da árvore da liberdade: os caminhos da emancipação do escravo no Brasil

QUADRO 6 – Equipe de Assessoria do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

⁸⁰ Não foi possível obter informações sobre Ana Leonor Teberosky Coronado, Délia Lerner de Zunino, Cecília Parra, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Ricardo Brein, responsáveis pela assessoria do Rcnei.

(continuação)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Formação	Ano	Orientação	Informações adicionais dissertação/tese
					(1880-1888)
		Doutorado em História Social Instituição: USP/SP	1993/1997	Raquel Glezer	Memórias de ofício: os artesãos em São Paulo
Assessoria do Rcnêi	Jean Hébrard	Inspetor-geral da Educação Nacional da França e professor da École de Hautes Études en Science Sociales			
Assessoria do Rcnêi	Maria Izabel Galvão Gomes Pereira	Graduação: Pedagogia Instituição: USP/SP	1984/1987		
		Especialização Instituição: Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS, França	1995	Mina Verba	
		Especialização Instituição: Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS, França	1995	Jacqueline Nadel	
		Especialização Instituição: Institut National de Recherche Pédagogique, INRP, França	1994/1996		
		Mestrado em Educação Instituição: USP/SP	1989/1993	Heloysa Dantas	O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon
		Doutorado em Educação Instituição: USP/SP	1994/1998	Heloysa Dantas	O papel das emoções e da motricidade expressiva nas interações sociais no meio escolar
Assessoria do Rcnêi	Maria Clotilde Therezinha Rossetti Ferreira	Graduação: Filosofia Instituição: PUC/SP	1954/1958		
		Especialização:	1960/1962		

QUADRO 6 – Equipe de Assessoria do Rcnêi. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

(continuação)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Formação	Ano	Orientação	Informações adicionais dissertação/tese
		Psicologia Clínica Instituição: PUC/SP			
		Doutorado: Psicologia Instituição: University of London (Inglaterra)	1965/1967	Brian Foss and James Douglas	Development of method of mother-child interaction during mealtime
		Pós-doutora Instituição: University of London (Inglaterra)	1972/1975		
		Pós-doutora Instituição: Social Sciences Research Council (Grã-Bretanha)	1972/1975		
		Pós-doutora Instituição: Laboratoire de Psycho-biologie de L'enfant (França)	1985/1985		
		Livre docente Instituição: USP/Ribeirão Preto	1983		
Assessoria do Rcnai	Rosa Iavelberg	Graduação: Arquitetura e Urbanismo Instituição: USP/SP	1969/1973		
		Especialização: Arte Educação Instituição: USP/SP	1986/1986		
		Especialização em Arte Educação II Instituição: USP/SP	1990/1990		
		Mestrado: Educação Instituição: USP/SP	1990/1993	Maria Helena Pires Martins	O desenho cultivado da criança
		Doutorado: Artes Instituição: USP/SP	1993/2000	Maria Heloisa Correa Toledo Ferraz	A leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes Visuais na

QUADRO 6 – Equipe de Assessoria do Rcnai. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

(conclusão)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Formação	Ano	Orientação	Informações adicionais dissertação/tese
					formação contínua dos professores do Ensino Fundamental
Assessoria do Rcnei	Marisa Pelella Mélega	Graduação: Medicina Instituição: USP/SP	1965		
Assessoria do Rcnei	Telma Weisz	Doutorado: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano Instituição: USP/SP	1994/1997	Lino de Macedo	Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis
Assessoria do Rcnei	Nélio Marco Vincenzo Bizzo	Graduação: Ciências Biológicas Instituição: USP/SP	1977/1981		
		Mestrado: Ciências Biológicas (Biologia Genética) Instituição: USP/SP	1982/1984	Fabio de Melo Sene	Estudos sobre a biologia e isolamento reprodutivo em D. serido
		Doutorado: Educação Instituição: USP/SP	1988/1991	Myriam Krasilchik	Ensino de evolução e história do darwinismo
		Pós-Doutorado Instituição: University of Leeds (Inglaterra)	1992/1993		
		Livre-docente Instituição: USP/SP	1994		Meninos do Brasil: ideias de reprodução, eugenia e cidadania na escola

QUADRO 6 – Equipe de Assessoria do Rcnei. Informações sobre: função, nome, formação, orientação e título de dissertação e tese

Fonte: a autora

Do total de 26 intelectuais envolvidos com a elaboração do Rcnei, 10 não puderam ser analisados por falta de informações.⁸¹ No grupo de 16 intelectuais analisados,

⁸¹ Para esta análise foi consultado: Currículo Lattes, sites de instituições de Ensino Superior e páginas da internet que possuem informações sobre esses intelectuais.

constataram-se algumas diferenças entre esse grupo e o grupo anteriormente considerado (capítulo 1). Para facilitar nossa compreensão, doravante G1⁸² e G2.⁸³

A primeira diferença refere-se à área de formação (graduação) dos intelectuais. No G1 (Quadro 1), a formação é em Pedagogia, Psicologia e Educação Artística. No G2 (Quadros 4, 5 e 6), Ciências Sociais, Psicologia, Música, Teatro, Educação Artística, licenciatura em Matemática, História, Pedagogia, Filosofia, Ciências Biológicas e Medicina. Essa informação nos autoriza afirmar que era uma preocupação do G2 contemplar diferentes áreas do conhecimento na constituição do grupo de trabalho que iria elaborar o Rcnei. As diferentes origens formativas que observamos são uma das razões da identidade plural e/ou “ecclética” do Rcnei.

Assim como no grupo anteriormente considerado, a maioria dos intelectuais do G2 frequentou instituições de renome. Duas das maiores instituições de Ensino Superior de nosso país, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) e a Universidade de São Paulo (USP) aparecem em seus diplomas. É possível observar também na formação de alguns intelectuais do G2 cursos de pós-graduação fora de nosso país, tal é o caso da Universidad de Sevilla (Espanha); do Centre National de la Recherche Scientifique - CNRS, (França); do Laboratoire de Psycho-biologie de L'enfant (França); do Institut National de Recherche Pédagogique - INRP, (França); da University of London (Reino Unido); do Social Sciences Research Council (Reino Unido); e da University of Leeds (Reino Unido). Segundo Bourdieu (2008), quanto maior o prestígio da instituição, maior será a possibilidade de o indivíduo se beneficiar dos ganhos simbólicos conferidos pelo diploma, pois capital simbólico atrai capital simbólico.

Como já descrito, a maioria dos intelectuais do G2 frequentou a Universidade de São Paulo, (Quadros 4, 5 e 6). Segundo Bourdieu (1996), a proximidade é um dos fatores determinantes na constituição de um grupo, pois os agentes têm tanto mais em comum, quanto mais próximos estejam. Nas palavras do autor (2007, p. 67),

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo* (grifos do autor).

⁸² Grupo analisado no capítulo 1. Equipe que esteve na Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação no período de 1994 a 1997.

⁸³ Grupo analisado no presente capítulo. Equipe que esteve na Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação no período de 1997 a 1998.

Capital social é um mecanismo estratégico para difusão de relações em um determinado sistema social. Essas ligações são fundadas em trocas e cuja instauração e perpetuação dessas “redes de relações” supõem o reconhecimento entre os integrantes de sua proximidade, seja cultural, material ou simbólica.

Na sequência, trazemos um quadro onde apresentamos a trajetória acadêmica e profissional do G2. Buscamos com esse quadro compreender por onde circularam esses intelectuais e quais eram suas aspirações quanto a projeto de pesquisa.

(continua)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
Coordenação do Rcnei	Gisela Wajskop	1998/1999: Ministério da Educação. Função: Coordenadora Geral de Educação Infantil da Secretaria de Ensino Fundamental; Departamento de Políticas Educacionais do Ministério de Educação. No período de 1997-98 participou do Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil, Pnud/Brasil.	1995/1995: Projeto Inovações do Ensino Básico da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Coordenador: Eduardo de Arruda Sampaio; Integrantes: Marta Grobsbaum, Gisela Wajskop.
		1986/1996: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Função: Professora do Departamento de Distúrbios da Comunicação do Centro de Educação.	
		1995/1995: Governo do Estado de São Paulo. Função: Coordenadora do programa de expansão da Educação pré-escolar do projeto Inovações do Ensino Básico da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, financiado pelo Banco Mundial, exercendo atividades de assessoria nas atividades de construção de prédios escolares e compras de material didático-pedagógico, assim como supervisão pedagógica quanto ao currículo e capacitação docente, aos municípios da Região Metropolitana da Grande São Paulo, no período de janeiro a junho de 1995.	

QUADRO 7 – Equipe de Coordenação do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa
Fonte: a autora

(conclusão)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
		1993/1994: Organização de banco de dados bibliográficos sobre creches e pré-escolas. Função: Pesquisadora da Equipe de Creches e Pré-escolas do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, de maio de 1993 a junho de 1994, realizando as seguintes atividades: 1. Organização de banco de dados bibliográficos sobre creches e pré-escolas da Biblioteca Ana Maria Poppovic; 2. Acompanhamento da seleção, tradução e legendas de vídeos sobre creches e pré-escolas da Naeyc e preparação de catálogo de divulgação da videoteca da Equipe de Creches. Financiador: Fundação Carlos Chagas.	
		1991/1992: Université Paris 13 Villeteuse, Grecc, França. Função: Pesquisadora - colaboradora do Laboratoire du Jeu et du Jouet da Université Paris-Nord, França, desenvolvendo pesquisas bibliográficas e participando como ouvinte do Laboratório, no status de doutoranda sanduíche do CNPQ.	

QUADRO 7 – Equipe de Coordenação do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa

Fonte: a autora

(continua)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
Elaboração do Rcnei	Anamelia Bueno Buoro	1997/2000: Escola Projeto Vida, Brasil. Função: Consultoria.	1997/1998: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Coordenador: Evelyn Berg Ioschpe; Integrante: Anamelia Bueno Buoro.
		1998/1998: Fundação Bienal, Brasil. Função: Consultoria.	1996/1996: Kit bienal de artes. Coordenador: Anamelia Bueno Buoro; Integrantes: equipe Ibecc.
		1985/1998: Instituto Brasileiro de Ensino de Ciência e Cultura, IBCEC, Brasil. Função: Coordenadora de artes.	1987/1987: Projeto piloto de implantação de clubes de ciência e cultura nas cidades de Jacaré e Ribeirão Preto.

QUADRO 8 – Equipe de Elaboração do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa

Fonte: a autora

(continuação)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
			Coordenador: Maria Antonieta Z. Pereira Villela; Integrante: equipe Ibecc, Anamelia Bueno Buoro.
		1977/1998: Escola Nossa Senhora das Graças. Função: Professora de Educação Artística.	
		1995/1995: Colégio Sion, Brasil. Função: Professora de magistério, disciplina Artes.	
		1977/1980: Colégio Santa Cruz, Brasil. Função: Professora de Música.	
		1975/1976: Colégio Augusto Laranja, Brasil. Função: Professora de Música	
		1962/1963: Ginásio Estadual Antônio Ferraz, Brasil. Função: Professora de música.	
Elaboração do Rcnei	Maria Paula Vignola Zurawski	1994/Atual: Cooperativa Paulista de Teatro, CPT, Brasil. Função: Atriz e educadora.	
		1994/2008: Instituto Avisa Lá, IAL, Brasil. Função: Formação de professores.	
		1997/2003: Escola Logos, Brasil. Função: Professora colaboradora da área de artes (Teatro) no curso integral flexível. Atividades de iniciação ao teatro, expressão corporal e desenvolvimento de projetos integrando diferentes linguagens artísticas.	
Elaboração do Rcnei	Maria Virginia Gastaldi	1994/2002: Logos, Escola de Educação Infantil, 1º e 2º graus, Brasil. Função: Coordenadora de Educação Infantil.	
		1997/1997: Ministério da Educação e do Desporto, MEC, Brasil. Função: Membro da equipe de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.	
		1980/1997: Secretaria Municipal da Família e do Bem Estar Social - Sebes, Brasil. Função: Direção e administração, creche municipal Jardim Ester Yolanda.	
Elaboração do	Vinício de Macedo	1992/2002: Universidade Estadual	1998/2000: Práticas educativas e

QUADRO 8 – Equipe de Elaboração do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa

Fonte: a autora

(conclusão)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
Rcnei	Santos	Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp. Função: Professor assistente doutor. Disciplinas ministradas: Matemática: Conhecimento, Ensino e Aprendizagem.	formação de professores. Coordenador: Vinicio de Macedo Santos; Integrantes: Leny Rodrigues Martins Teixeira, Paulo César de Almeida Raboni.
		1984/1992: Secretaria de Estado da Educação, SEE/SP, Brasil. Função: Coordenador de estudos e normas pedagógicas.	1997/2001: Aperfeiçoamento de professores de Matemática: as dificuldades. Coordenador: Vinicio de Macedo Santos; Integrantes: Leny Rodrigues Martins Teixeira, Maria Raquel Miotto Morelatti.
		1980/1992: Magistério Público Oficial do Estado de São Paulo. Função: Professor efetivo.	1997/1999: Jogos e atividades com o infinito: elaboração de uma proposta. Coordenador: Vinicio de Macedo Santos.
		1990/1990: Faculdade São Marcos, Brasil. Função: Professor.	
Elaboração do Rcnei	Regina Lúcia Poppa Scarpa	1994/2005: Avisa Lá, AL, Brasil. Função: Assessoria pedagógica. Formação de formadores de projetos em creches e escolas municipais de Educação Infantil.	
		1993/2001: Colégio Mopyatã, Brasil. Função: Coordenadora pedagógica de Educação Infantil.	
		1985/1992: Escola Viva, EV, Brasil. Função: Coordenadora pedagógica de Educação Infantil.	

QUADRO 8 – Equipe de Elaboração do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa

Fonte: a autora

(continua)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
Assessoria do Rcnei	Antonia Terra de Calazans Fernandes	1997/2002: Ministério da Educação - MEC. Função: Consultora em projeto de formação de professor. Elaboração dos Parâmetros Curriculares de História do Ensino Fundamental, elaboração de material para formação de professores com base no PCN - Parâmetros em Ação, e	

QUADRO 9 – Equipe de Assessoria do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa

Fonte: a autora

(continuação)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
		formação de coordenadores de estados e municípios para formação de professores.	
		1996/1998: Universidade de São Paulo – USP/SP. Função: Treinamentos ministrados. Curso de História do projeto de Educação continuada, para professores da rede pública do estado de São Paulo. Aperfeiçoamento de ensino para alunos da pós-graduação.	
		1994/1997: Fundação Bradesco, Brasil. Função: Supervisora e assessora: formação permanente de professores, nível: aperfeiçoamento.	
		1991/1994: Planejamento Educacional e Editorial, Brasil. Função: Coordenadora de projeto de formação de professores, convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte/MEC.	
		1993/1993: Coordenadoria Geral de Especialização Aperfeiçoamento e Extensão PUC/SP, Cogea, Brasil. Função: Professora, disciplinas ministradas: O Ensino de História: uma Proposta Construtivista e Interacionista.	
		1986/1990: Fundação Roberto Marinho, Brasil. Função: Professora pesquisadora, serviços técnicos especializados.	
		1985/1986: Colégio Stella Maris, Brasil. Função: Professora.	
		1994/1994: Governo do Estado de São Paulo, Brasil. Função: Historiadora I.	
		1977/1978: Prefeitura do Município de São Paulo, Brasil. Função: Historiadora e paleontóloga.	
		1977/1987: Fundação Padre Anchieta, Brasil. Função: Pesquisa iconográfica.	
Assessoria do Rcnei	Maria Izabel Galvão Gomes	1997/atual: Universidade de São Paulo – USP/SP.	

QUADRO 9 – Equipe de Assessoria do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa

Fonte: a autora

(conclusão)

Função na Coedi/MEC (1997/1998)	Nome	Trabalho	Projeto de pesquisa
	Pereira	Função: Professora doutora, membro da Comissão de Direitos Humanos.	
Assessoria do Rcnei	Maria Clotilde Therezinha Rossetti Ferreira	1962/Atual: Universidade de São Paulo - USP/RP, Brasil. Função: Professora.	
Assessoria do Rcnei	Rosa Iavelberg	1996/2000: Ministério da Educação - MEC, Brasil. Função: Coordenadora da Elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte primeiro e segundo ciclos.	
		1980/1995: Escola Criarte, Brasil. Função: Sócia do estabelecimento de ensino.	
Assessoria do Rcnei	Nélio Marco Vincenzo Bizzo	1995/2000: Universidade Federal de Santa Catarina - Ufsc. Função: Orientador nível doutorado.	
		1988/atual: Universidade de São Paulo – USP/SP. Função: Professor, presidente em exercício da comissão coordenadora de curso do instituto de biociências, vice-coordenador da área temática ensino de Ciências e Matemática do programa de pós-graduação em Educação.	

QUADRO 9 – Equipe de Assessoria do Rcnei (1997-1998). Informações sobre: nome, trabalho e projeto de pesquisa.

Fonte: a autora

Ao fazer comparação entre G1 e o G2, percebeu-se maior preocupação do G1 com participações em grupos de pesquisa (ver Quadro 2). No G2, o percentual de intelectuais que não estava envolvido com pesquisa é de 50%. Isso pode ser explicado pela aproximação do G1 com associações e fundações de pesquisa, tal é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Foi possível verificar também que no G2 os projetos de pesquisa são mais individuais que no G1. Isso se explica pelo fato de o G1 ser constituído por integrantes que compartilham e/ou convivem em espaços intelectuais comuns, tais como, associações, faculdades, programas de pós-graduação, linhas e projetos de pesquisa, publicação conjunta, entre outros. Embora o G2 tenha compartilhado das mesmas instituições (PUC/USP) em sua trajetória acadêmica, ele é constituído por membro de diferentes origens formativas –

Ciências Sociais, Psicologia, Música, Teatro, Educação Artística, licenciatura em Matemática, História, Pedagogia, Filosofia, Ciências Biológicas e Medicina (ver Quadros 4, 5 e 6).

Outra informação relevante é que tanto o G1 quanto o G2 estavam envolvidos com o campo científico, seja atuando como docentes, desenvolvendo pesquisas, ou coordenando e assessorando profissionais da área de Educação.

O campo científico, como já descrito (capítulo 1), é o “[...] produto do encontro entre duas histórias” (BOURDIEU, 2004a, p. 54), uma história incorporada e uma história objetivada. Na forma incorporada, significa acumulação do capital cultural “[...] uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor” (BOURDIEU, 2007, p.74, grifos do autor). Na forma objetivada, apesar de ser fruto da ação histórica, “tem suas próprias leis, transcendente as vontades individuais” (BOURDIEU, 2007, p. 77). Há que considerar que na forma objetivada, ele só existe e subsiste enquanto material simbólico, na condição de ser usado como instrumento, nas lutas dentro do campo de produção cultural.

Na sequência da pesquisa, nos propomos a problematizar a versão preliminar do Rcnei, elaborada pela equipe que esteve no Ministério da Educação entre os anos de 1997 a 1998.

2.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (versão preliminar)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (versão preliminar) é o documento que antecede o Rcnei que temos hoje disponível. A versão preliminar do Rcnei foi concluída pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação, no mês de fevereiro de 1998. Sua intenção era servir de base para o novo Rcnei.

Com vistas a atender as premissas legais da: CF/88, artigo 208, inciso IV, que trata do dever do Estado com o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos; da LDB/96, artigo 4, inciso IV, que reafirma o exposto na CF/88 sobre o dever do Estado com o atendimento gratuito em creches e pré-escolas; da LDB/96, artigo 21, inciso 1, sobre a estrutura da Educação Básica; da LDB/96, artigo 29, seção II, da finalidade da Educação Infantil e, artigo 30, sobre a oferta de Educação, o Ministério da Educação,

[...] passa a incorporar a educação infantil no sistema educacional regular. Como consequência dessa incorporação, o MEC propõe, para esse nível de ensino, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCN/Infantil, integrando suas ações (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 5).

Ao propor o Rcnei preliminar, o MEC almejava conferir a esse nível de ensino uma intencionalidade educativa em continuidade com os vários níveis do Ensino Fundamental; difundir as discussões sobre as práticas pedagógicas para EI; sugerir ações para esse nível de ensino; colaborar com a estruturação de propostas educacionais adequadas a especificidade de cada região; e propiciar o desenvolvimento de práticas de qualidade (BRASIL, 1998a, v.1).

Segundo o MEC,

[...] a elaboração de referencial comum nacional cumpre com o objetivo de democratização do acesso ao patrimônio cultural a todas as crianças brasileiras, indiscriminadamente, para que possam desfrutar de uma razoável qualidade de vida social, cultural e material (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 6).

Na busca por um marco que respondesse a complexidade das questões que envolviam o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem das crianças, a equipe da Coedi/MEC (1997-1998) recorreu ao documento *Propostas pedagógicas e curriculares em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, elaborado pelo grupo que esteve na Coedi/MEC entre os anos de 1994 a 1997. Esse documento traçava um diagnóstico das propostas pedagógicas e curriculares em curso em diversas unidades da Federação até o ano de 1996, investigando

[...] os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de educação infantil (BRASIL, 1996a, p. 8).

O resultado dessa investigação indicou que,

A maioria das propostas defende uma educação democrática, transformadora da realidade, tendo como meta a formação de cidadãos críticos. Nesse sentido, predomina a defesa de uma escola que cumpre seu papel na sociedade, na medida em que possibilita ao indivíduo o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Estes conhecimentos, na maioria das vezes, se apresentam organizados no formato das tradicionais disciplinas presentes no currículo do ensino fundamental. Como decorrência dessa visão optam por uma concepção de instituição de educação infantil com função pedagógica. Numa perspectiva restrita, que tende a se caracterizar por um modelo de escolarização, tendo como foco principal a alfabetização. Algumas poucas propostas, entretanto, já buscam redimensionar o conceito de pré-escola/creche e retomar, de forma mais ampla, o conceito de função pedagógica da instituição de educação infantil. Considerando, também, o conjunto de experiências e valores vivenciados na cultura. Além de abranger as necessidades específicas do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e suas formas privilegiadas de aprender, incluem a dimensão do cuidar, entendido enquanto atendimento às necessidades básicas da criança. Dentre os poucos documentos direcionados ao trabalho nas creches, pode-se constatar a existência de propostas que enfatizam a questão da guarda e do cuidado, em oposição a outras que procuram garantir também a dimensão educativa. No que se

refere às concepções de desenvolvimento e aprendizagem, o construtivismo piagetiano é o mais frequentemente citado. Constatam-se também outras influências, sobretudo do sócio-interacionismo (BRASIL, 1996a, p. 39-40).

De posse dessas informações e no afã de encontrar uma concepção que respondesse a complexidade das creches e pré-escolas em nosso país, a equipe da Coedi/MEC (1997-1998) aproximou-se “[...] da perspectiva construtivista” (BRASIL, 1998a, v.1, p. 11). A concepção construtivista presente no Rcnei preliminar e final será abordada no capítulo 3 dessa pesquisa.

Para facilitar nossa compreensão sobre a estrutura do Rcnei preliminar, trazemos na sequência um quadro detalhando os três volumes.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão preliminar – Volume I – Documento introdutório
Introdução Características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Algumas considerações sobre creches e pré-escolas Desenvolvimento, aprendizagem e ensino Desenvolvimento infantil Aprendizagem Aprender a conhecer e desenvolver o pensamento Função do ensino Educar e cuidar Educação Especial Objetivos da Educação Infantil Projeto educativo: condições externas e internas para a sua implementação Condições externas Condições internas Clima institucional Espaço físico e recursos materiais Agrupamentos Organização do tempo Parceria com as famílias Função do educador Objetivos gerais para a criança Estrutura dos documentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Organização por idades Âmbitos de experiências Objetivos Conteúdos Avaliação Orientações didáticas Bibliografia
Total de páginas: 80

QUADRO 10 – Informações sobre a estrutura do Rcnei preliminar volume 1

Fonte: a autora

(continua)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão preliminar – Volume II - Desenvolvimento pessoal e social
Brincar

QUADRO 11 – Informações sobre a estrutura do Rcnei preliminar volume 2

Fonte: a autora

(conclusão)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão preliminar – Volume II – Desenvolvimento pessoal e social
Introdução Concepções vigentes Concepção sobre brincar A aprendizagem na área Objetivos Crianças de zero a três anos Crianças de três a seis anos Conteúdos Brincar com papéis ou faz de conta Brincar com materiais de construção Brincar com regras Critérios para avaliação Orientações didáticas Brincar com papéis ou faz de conta Jogos de construção Jogos com regras A função dos brinquedos Bibliografia
Movimento Introdução Principais concepções que têm vigorado na Educação Infantil Concepção de Movimento como eixo de trabalho O movimento e sua aprendizagem Objetivos Conteúdos Critérios para avaliação Orientações Didáticas Bibliografia
Conhecimento de si e do outro Introdução Construção da identidade Aprendendo a se conhecer Cuidados/Educação e construção da identidade Identidade, gênero e sexualidade Identidade e o grupo Autonomia e independência Socialização e sociabilidade Objetivos Conteúdos Critérios de avaliação Orientações didáticas Identidade, autonomia e socialização Organizando o ambiente e as rotinas de cuidado com o corpo Bibliografia
Total de páginas: 102

QUADRO 11 – Informações sobre a estrutura do Rcnai preliminar volume 2

Fonte: a autora

(continua)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão preliminar – Volume III – Ampliação do universo cultural
Artes visuais Introdução

QUADRO 12 – Informações sobre a estrutura do Rcnai preliminar volume 3

Fonte: a autora

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão preliminar – Volume III – Ampliação do universo cultural	
Concepções das Artes Visuais vigentes nas instituições infantis Concepção da área de Artes Visuais Aprendizagem na área Do gesto à representação – crianças de zero a três anos No mundo da linguagem visual – crianças de três a seis anos Objetivos Crianças de zero a três anos Crianças de três a seis anos Conteúdos Trabalho e exploração de diferentes materiais Desenvolvimento da expressão Elementos da linguagem das Artes Visuais Critérios de avaliação Crianças de 0 a 3 anos Crianças de 3 a 6 anos Orientações didáticas Recursos didáticos - materiais Organização do espaço de trabalho Organização do tempo didático Bibliografia	
Conhecimento de mundo Introdução Principais concepções que influenciaram a área na Educação Infantil Concepção e aprendizagem da área Objetivos Conteúdos Organização dos grupos e suas relações sociais Os espaços físicos e sociais Objetos, materiais e processos de transformação Os seres vivos Fenômenos da natureza Critérios de avaliação Orientações didáticas Bibliografia	
Língua escrita Introdução Presença da escrita e da linguagem escrita na Educação Infantil: ideias e práticas correntes Concepção de área Objetivos Os conteúdos de língua escrita Práticas de leitura Práticas de escrita e de produção de textos Critérios de avaliação Orientações didáticas Práticas de leitura Prática de escrita e produção de textos Ambiente alfabetizador Organização do tempo didático Bibliografia	
Língua oral Introdução Principais concepções vigentes na Educação Infantil Concepção de área Aquisição de linguagem	

QUADRO 12 – Informações sobre a estrutura do Rnei preliminar volume 3

Fonte: a autora

(conclusão)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão preliminar – Volume III – Ampliação do universo cultural
Zero a três anos Três a seis anos Objetivos Zero a três anos Três a seis anos Conteúdos Zero a três anos Três a seis anos Critérios para avaliação Orientações didáticas Intenção comunicativa Abordagem global da linguagem Valorização dos conhecimentos prévios Criação de contextos: falar e o ouvir Organização do tempo didático Bibliografia
Matemática Introdução Presença da Matemática na Educação Infantil: ideias e práticas correntes Perspectivas recentes na área Aprendizagem na área Objetivos Conteúdos Critérios para avaliação Orientações didáticas Aprender e ensinar Matemática de zero a três anos Aprender e ensinar Matemática de quatro a seis anos Bibliografia
Música Introdução A Música na Educação Infantil Concepção da área A aprendizagem na área de Música Objetivos Conteúdos Critérios para a avaliação Orientações didáticas Glossário Bibliografia
Total de páginas: 206

QUADRO 12 – Informações sobre a estrutura do Rcnei preliminar volume 3

Fonte: a autora

Como podemos observar, pelos Quadros 10, 11 e 12, o Rcnei preliminar é composto por três documentos: *Documento introdutório*, *Desenvolvimento pessoal e social* e *Ampliação do universo cultural*. O segundo documento, *Desenvolvimento pessoal e social*, comporta três eixos de trabalho: *brincar*, *movimento e conhecimento de si e do outro* e o terceiro documento, *Ampliação do Universo Cultural*, comporta seis eixos: *Artes Visuais*, *conhecimento de mundo*, *língua escrita*, *língua oral*, *Matemática* e *Música*.

Em relação ao *Brincar*, primeiro eixo do segundo volume, o MEC justifica como uma das atividades essenciais para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade. A partir dessa atividade, as crianças podem se comunicar com gestos, sons, representações e interpretações. Isso faz com que elas desenvolvam sua imaginação e linguagem, pois “[...] o brincar é uma forma de linguagem” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 7). Para Gisela Wajskop (1995, p. 47) “[...] jogo, ou faz-de-conta, ou brincadeira, como costuma ser denominado pelas próprias crianças, não surge espontaneamente, mas sob a influência da educação”. De acordo com Edda Bomtempo (1999, p. 1), o jogo ou o brinquedo são “fatores de comunicação mais amplos do que a linguagem, pois propiciam o diálogo entre pessoas”. Na direção desse pensamento, Scheila Tatiana Duarte Cordazzo e Mauro Luís Vieira (2007, p. 96) afirmam que,

[...] a brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil.

Segundo o Rcnai preliminar, é pelas brincadeiras que se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças, como também a elaboração de novas experiências.

Sobre o eixo *Movimento*, o MEC o sinaliza como:

[...] muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica através de seus gestos, e mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do seu corpo (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 39).

Para Lenira Peral Rengel e Maria Mommensohn (1992, p. 100), o movimento é “[...] mais que um elo de conexão entre as atividades internas do homem e o mundo a sua volta; é o próprio homem, seu pensamento e sua existência no mundo”. Sobre o movimento na EI, Jorge Saad Guirra e Elaine Prodócimo (2010, p. 710) esclarecem:

[...] na educação infantil, não devem existir “momentos específicos” para essa ou aquela tarefa, sendo que não se pode dissociar o movimento do brincar e o do aprender, pois eles caminham juntos, dentro do processo de desenvolvimento da criança.

Para o Rcnai preliminar, antes da comunicação oral, o movimento é tudo que a criança dispõe, pois “[...] é através do ato motor que ela se aproximará do mundo” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 41). A pretensão do Rcnai preliminar com o eixo de trabalho movimento pode

ser sintetizada nos seguintes termos: permitir a expressão das emoções; oferecer um caminho para as trocas afetivas; facilitar a comunicação; sustentar a percepção; sustentar a reflexão mental; sustentar a expressão das ideias; apoiar a construção do sujeito; possibilitar a exploração do mundo físico e o conhecimento do espaço (BRASIL, 1998a, v. 2). A partir desses critérios, o movimento compreenderia não somente as atividades voltadas para o desenvolvimento psicomotor, mas abarcaria também as diferentes posturas corporais exigidas pelas necessidades do dia-a-dia.

No eixo *Conhecimento de si e do outro*, o MEC elucida que conhecer a si mesmo e ao outro são processos interligados e necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo. O conhecimento de si e do outro ocorre “[...] em um processo contínuo de fusão e diferenciação, o qual se estende através da vida” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 63). É a partir da interação com seus pares que “[...] a criança é inserida em um mundo simbólico, próprio daquela cultura e grupo social” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 62).

Tornar-se pessoa é um processo de construção por meio “das/nas interações, envolvendo tanto os recursos internos da criança como as condições externas, dadas pelo ambiente físico e social” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 64). A construção da identidade pela criança implica em “estabelecer a distinção entre ‘eu’ e o ‘outro’” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 64).

Embora o recém-nascido seja imaturo do ponto de vista motor, ele possui certas habilidades sensoriais que facilitam sua interação e comunicação com seus pares, como também “uma enorme capacidade de expressão facial, [...] vocal e [...] postural/gestual” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 66). Ao manifestar suas necessidades através de movimentos “a criança interfere no ambiente social, chamando a atenção do adulto e das outras crianças ao seu redor” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 66). Por meio dessas ações e da interpretação por parte das pessoas responsáveis pelas crianças, criam-se novas “capacidades e novos modos de interação com o meio e consigo própria” (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 66).

Quanto menor a criança, mais as atitudes e procedimentos de cuidados do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela. Assim, na faixa de zero a seis anos e, particularmente para aquelas crianças que freqüentam a instituição em tempo integral, o binômio cuidado/educação assume um caráter prioritário, e os educadores devem buscar contemplar simultaneamente ambas as funções – educar e cuidar, em suas ações e planejamento (BRASIL, 1998a, v. 2, p. 66).

Isso nas palavras do MEC implica que o educador planeje as atividades e os momentos, de forma a tornar o ambiente tranquilo e acolhedor.

Em relação a *Artes Visuais*, primeiro eixo do terceiro volume, o MEC esclarece que o fazer artístico é uma constante na vida das crianças, pois, ao brincar, desenhar e pintar, ela “exercita a construção e a representação do mundo, seleciona imagens visuais que lhe são significativas, exercita o saber fazer” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 8).

Para Edna S. P. Nascimento e Helenice Maria Tavares (2009, p. 176-177), as Artes Visuais:

[...] expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas formas, pontos, ainda estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso, e por fim são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

A Arte enquanto linguagem, “[...] produto da relação homem/mundo”, é parte significativa do processo ensino-aprendizagem, visto que ela é “[...] um instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 7).

Embora as práticas de Artes Visuais se façam presentes nas instituições de EI, “[...] alguns trabalhos realizados têm demonstrado um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos educadores a essa produção” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 8). Em muitas propostas, as Artes Visuais são “[...] entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 8). Conforme o MEC, a finalidade do ensino da Arte é propiciar uma relação consciente do ser humano no mundo e para com o mundo, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e criativos.

Sobre o eixo *Conhecimento de mundo* o MEC reconhece que os conteúdos de Ciências Naturais e Sociais nem sempre foram apresentados às crianças com a preocupação “de desenvolver atitudes individuais e sociais de aprendizagem e procedimentos adequados à pesquisa” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 39). Para o Rcnai,

[...] não só os conteúdos apresentados, como a própria metodologia à qual as crianças estavam submetidas, acabavam por promover e reforçar um fazer mecânico e repetitivo frente à realidade (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 39).

Daniela Corrêa da Rosa, Gislaine A. R. da Silva Rossetto e Eduardo Adolfo Terrazzan (2003, n. p.) sustentam que uma Educação baseada na Ciência,

[...] no caráter questionador, na argumentação, na observação e no espírito investigativo é uma forma de cultivar e estimular ainda mais a curiosidade da criança corporificada nos constantes “por quês” e “como” que elas manifestam ao procurar compreender o mundo que a cerca.

De acordo com Maria Inês Mafra Goulart (2005, p. 29), alfabetizar-se cientificamente significa “construir conhecimentos básicos que auxiliem o indivíduo a compreender melhor sua realidade social e a decidir sobre questões importantes para a comunidade”.

Na concepção do MEC, trabalhar com Ciências significa apropriar-se de uma parte do conhecimento científico atual e aprender como se produz um conhecimento novo. O ensino nessa área,

[...] deve mostrar a Ciência como instrumento de compreensão e transformação do mundo e garantir a promoção de uma compreensão cada vez mais ampliada de como se dá a relação entre os seres humanos e entre eles e o meio natural (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 39).

Dessa forma, as crianças compreenderiam a complexidade, a relatividade e a diversidade dos fenômenos sociais e naturais.

No eixo *Língua escrita* o Rcnei preliminar explica que “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 67), pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende seus pontos de vista, partilha ou constrói suas visões de mundo e produz novos conhecimentos.

Ao longo de nossa história, diferentes concepções sobre a aquisição da língua escrita pelas crianças se fizeram presentes em nossas creches e pré-escolas. Entre elas o MEC destaca duas:

a) A primeira buscava, através da EI, reduzir o fracasso escolar. Essa concepção acreditava que as crianças que não conseguissem se apropriar da língua escrita apresentavam possíveis déficits perceptivos e motores. “A pré-escola deveria compensar as possíveis deficiências através de exercícios gráficos chamados de prontidão” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 68), tais como: exercícios de pontilhados, ligar elementos, entre outros.

b) A segunda “antecipava o que seria a alfabetização nas primeiras séries, iniciando o contato com as letras e seus traçados, com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 68). Essa prática seguia uma sequência: primeiro o ensino das vogais, depois as consoantes, em seguida as sílabas, até chegar às palavras.

Em diagnóstico realizado no ano de 1996, ou seja, pela equipe anterior na Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação, foi possível constatar nas instituições de EI ênfase nas atividades de alfabetização, onde o material utilizado pelas crianças constituía-se basicamente de lápis, papel e folhas mimeografadas.

Esse diagnóstico verificou que o entendimento restrito da alfabetização e a avaliação a ela referente vêm gerando sérios problemas, com conseqüências preocupantes, sobretudo, para as crianças das camadas populares. A mais grave é a existência das chamadas “classes de alfabetização” que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 68).

Essas classes de alfabetização retinham as crianças até que elas tivessem atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com o MEC, na atualidade não há lugar para essas concepções equivocadas. Novas perspectivas têm demonstrado que as crianças, desde pequenas, vivem em uma cultura letrada, estão em contato permanente com a língua escrita, iniciando no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressar em uma instituição de ensino.

Elas começam a pensar sobre a escrita e seus usos a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de escrita e leitura por parte de seus familiares, quando esses lêem jornais, fazem uma lista de compras, anotam um recado telefônico, seguem uma receita culinária, buscam informações em um catálogo ou quando escrevem uma carta para um parente distante (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 69-70).

A partir dessa nova perspectiva, a aprendizagem da língua escrita passou a ser concebida como:

1. A compreensão de um sistema de representação e não como a aquisição de um código que transcreve a fala;
2. Um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual (e não somente perceptivo-motoras) para a criança;
3. Um processo de construção de conhecimento, pela criança, através de práticas que têm, como ponto de partida e de chegada, o uso da linguagem e o livre trânsito pelas práticas sociais de escrita (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 71).

Dessa forma, torna-se fundamental na EI a escrita contextualizada em seus diversos usos. A criança aprende sobre a língua escrita quando tem a oportunidade de pensar sobre a escrita, de refletir no interior das práticas de escrita e de produção de textos.

No eixo de trabalho *Língua oral*, o Rcnei explana a respeito de diversas visões equivocadas sobre a maneira de conduzir o trabalho com a língua oral nas instituições de EI.

a) Repetição e treino – nessa concepção a linguagem é compreendida como um conjunto de palavras que tem a finalidade de nomear objetos, ações e pessoas. “Pretende-se ensinar as crianças a falar a partir da idéia de que a língua é um sistema de unidades fonéticas ordenadas em forma crescente de complexidade, com ênfase no como se fala, no certo e errado” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 103). Dessa concepção, resultam orientações para uma aprendizagem cumulativa.

b) Desenvolvimento natural e linear – essa visão considera a linguagem como mecanismo natural, o qual se manifesta com o amadurecimento da criança. “Nessa perspectiva, a linguagem oral não é considerada conteúdo pedagógico e as atividades relativas à fala estariam subordinadas ao ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 104). Ou seja, a linguagem oral é tratada apenas como instrumento nas relações que se estabelecem.

c) Infantilização da linguagem – essa concepção relaciona-se à idade das crianças, quanto menores mais simples lhes é apresentada a fala.

d) Rodas de conversa – quase todas as práticas consideram a roda de conversa, porém, a maneira como ela é conduzida é inadequada. Muitas instituições aproveitam desse momento para: 1) dirigir broncas aos alunos, 2) “estabelece-se um monólogo, no qual se espera das crianças respostas em coro” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 105), 3) apenas como revezamento, ou seja, resposta a uma única pergunta.

Para o MEC, a concepção recente considera que o desenvolvimento da língua ocorre na prática viva, no diálogo. “Dialogar supõe ver e ouvir o interlocutor, no caso, a criança, de acordo com as características que lhe são próprias” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 106). Para João Carlos Martins (1997, p. 115), “[...] quando a linguagem se dirige aos outros, o pensamento torna-se passível de partilha. Essa acessibilidade do pensamento manifesta-se, pois, na e pela linguagem” (MARTINS, 1997, p. 115).

A importância da linguagem não reside apenas nas possibilidades de comunicação e inserção social, ela faz parte da constituição de diferentes operações intelectuais da criança. “Eleger a linguagem oral como **conteúdo** da educação infantil é fazer do diálogo um lugar de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 106, grifo nosso). Isso implica

em promover situações de fala, escuta e compreensão da língua, ampliando dessa forma as capacidades comunicativas das crianças.

No eixo de trabalho *Matemática* o Rcnei elenca algumas concepções que estiveram presentes nas instituições de EI ao longo de nossa história. São elas:

a) Repetição e treino – durante muito tempo acreditou-se que as crianças aprendiam Matemática por repetição e memorização, através de uma sequência linear de conteúdos. Subjacente a essa concepção havia a ideia que “as crianças aprendiam por assimilação” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 134), ou seja, associava-se um número a uma figura correspondente.

b) Do concreto para o abstrato – essa concepção tinha como objetivo desenvolver uma aprendizagem ativa. Para o MEC,

A ação foi interpretada ao pé da letra por muitos como uma atuação direta sobre os objetos através de uma experiência sensório-motora inicial baseada no uso dos cinco sentidos e no sistema motor (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 134).

A função do educador restringia-se apenas em auxiliar no desenvolvimento infantil propondo situações de aprendizagem em que os materiais pedagógicos desenvolviam um papel preponderante.

c) Atividades pré-numéricas – nessa concepção acreditava-se que ensino da Matemática seria favorecido por um trabalho que incidisse no desenvolvimento de estruturas do pensamento lógico-matemático. Eram levadas em consideração para o desenvolvimento do raciocínio lógico e aquisição da noção de número as ações de classificar, ordenar, seriar e comparar.

Essa prática, apoiando-se na interpretação de questões relacionadas à gênese do número, transformou as operações lógicas e as provas piagetianas em conteúdos de ensino. Fez-se uma decomposição da noção de número em várias unidades, com características de pré-requisitos a que se aplica uma didática para fundamentar e acelerar a síntese a ser feita pela criança: a abstração do número (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 136).

Nessa concepção desconsiderava-se que o domínio das operações de conservação, seriação e classificação não ocorrem ao mesmo tempo e da mesma forma para todas as crianças.

d) Jogos e Matemática na Educação Infantil – por ser uma atividade de extrema importância, o jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores, pesquisadores no trabalho a ser desenvolvido na EI. Porém, o que se evidenciou foi certa euforia na sua

utilização, o que levou muitas instituições a utilizá-lo sem uma intenção, sem uma finalidade clara.

Avanços nas pesquisas permitem hoje traçar novos caminhos para o trabalho a ser realizado com crianças pequenas.

A matemática tem se caracterizado, na história, como uma atividade de resolução de problemas de diferentes tipos e, na escola, a exploração de situações-problema é, por excelência, o contexto favorável à sua aprendizagem. A matemática na educação infantil se constitui em mais uma das oportunidades que se apresentam às crianças pequenas para construir hipóteses sobre um determinado conhecimento, resolvendo problemas (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 139).

Para o MEC, o problema pode ser compreendido como qualquer situação para a qual os “conhecimentos imediatos que a criança possui não são suficientes e que a coloca diante de um desafio, o que vai exigir busca de procedimentos, a construção de novos saberes” (BRASIL, 1998a, v. 3, p. 139). As situações problema são oportunidades para as crianças ativarem seus conhecimentos prévios, ressignificando-os. Embora esses conhecimentos não se apresentem de maneira homogênea a todas as crianças, eles são o ponto de partida para uma aprendizagem significativa.

Na *Música*, último eixo de trabalho apresentado no Rcnei preliminar, o MEC esclarece que cantos, brinquedos de roda, parlendas, trava-línguas fazem parte da cultura da criança. Para Leda Maria Giuffrida Silva (1992, p. 88) “A música deve ser considerada uma verdadeira ‘linguagem de expressão’, parte integrante da formação global da criança”.

A afinidade natural das crianças com a música levou as instituições de EI a transformá-la em suporte para a aquisição de conhecimentos, formação de hábitos e/ou atitudes. Sobre o assunto, Giuffrida Silva (1992, p. 88) esclarece que o tratamento metodológico destinado à expressão musical na EI restringiu-se por anos “[...] a momento de recreação, ou somente ao tempo em que se preparam números musicais para as festas comemorativas da Escola”. Um trabalho que deveria ser expressivo tornava-se automatizado.

Para o MEC, a concepção de Música adotada nesse Referencial vai de encontro a diversas práticas existentes, pois ele compreende a Música enquanto linguagem e objeto de conhecimento.

Como forma de verificação dessa proposição do MEC, no final do mês de fevereiro de 1998, Gisela Wajskop coordenadora da Coedi/MEC nesse período, juntamente com uma equipe de estudiosos e pesquisadores, enviou uma cópia da versão preliminar do Rcnei a 700 profissionais da área da EI, para que eles emitissem pareceres acerca do documento. Segundo

Cerisara (2002, 2007), o tempo disponibilizado pelo MEC para a devolução dos pareceres foi de apenas um mês. Sobre o assunto, Silvia Helena Vieira Cruz (2005, p. 146) esclarece que a versão preliminar do Rcnei “[...] provocou grande discussão: se por um lado representou um passo significativo no sentido de requalificar as creches e pré-escolas como instituições educacionais, trouxe uma série de pontos no mínimo polêmicos”. De acordo com Cerisara (2007, p. 19), “[...] “as pessoas começaram a ler o documento e a trocar impressões com os colegas das mais diversas áreas. O movimento já havia sido instalado com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Para a autora, durante esse processo de análise e discussão sobre o Rcnei preliminar percebeu-se “[...] uma diversidade de opiniões, que revelam os diferentes olhares sobre esta área ainda tão recente e com diferenças regionais tão marcantes. Ainda com a autora “[...] estávamos diante de um documento que teria consequências inevitáveis para as crianças” (CERISARA, 2007, p. 20).

Diante do exposto e no afã de compreender os percalços enfrentados pela equipe que esteve no Ministério da Educação entre os anos de 1997 a 1998, o que nos propomos, na sequência, é problematizar a versão final do Rcnei.

2.4 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (versão final)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento elaborado pelo Ministério da Educação e integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. O Rcnei foi aprovado através do Parecer nº 002/99, de 29 de janeiro de 1999. Sua importância, de acordo com o mesmo,

[...] é comparável à dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, constituindo-se, portanto, em uma proposição pedagógica, visando à melhoria da qualidade da Educação Infantil, e o aperfeiçoamento do trabalho dos educadores que a ela se dedicam (BRASIL, 1999a, n.p).

Nas palavras da relatora Regina Alcântara de Assis,

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil insere-se no âmbito da Política Educacional do MEC, visando a melhoria da qualidade do cuidado e educação para as crianças de 0 a 6 anos, contribuindo também para o aperfeiçoamento e qualificação de seus educadores. A proposta contida no Referencial coaduna-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999a, n.p).

Sobre o Rcnei, Kramer (2002, p. 5-6) alerta que o documento “[...] foi alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação”. Segundo Jodete Bayer Gomes Füllgraf (2001, p. 71), a publicação e distribuição do Rcnei

[...] que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal.

Para Kuhlmann Junior (2007, p. 52), “a ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos”.

Nas palavras do ministro da Educação Paulo Renato de Souza, o Rcnei foi elaborado com o intuito de atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. (BRASIL, 1998b, v. 1, Carta do ministro).

A pretensão do MEC com o Rcnei é apontar:

[...] **metas de qualidade** que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos (BRASIL, 1998b, v. 1, Carta do ministro, grifos nossos).

Nas palavras do ministro da Educação, o Rcnei foi fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram pesquisadores e profissionais que trabalham com as crianças pequenas. Esse amplo debate tinha o intuito de “[...] contribuir com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros” (BRASIL, 1998b, v. 1, Carta do ministro). Em contraposição ao ministro, Kramer (2002) e Kuhlman Jr. (2007) sustentam que o processo de elaboração do Rcnei foi pouco discutido.

De acordo com Bourdieu (2011), o teor dos discursos e das ações políticas é resultante das condições objetivas, subjetivas e de interesses postos em jogo na luta política. Para elucidar essa afirmação, trazemos dois exemplos: o primeiro refere-se à distribuição da versão preliminar do Rcnei para a emissão de pareceres; o segundo sobre o discurso supracitado do ministro da Educação que faz alusão ao “amplo debate nacional”.

Quando o MEC enviou o Rcnei preliminar, solicitando que os sujeitos envolvidos com a EI enviassem parecer sobre o documento, utilizou-se de uma estratégia para legitimar sua proposição, buscando incorporar os pesquisadores da área no processo de elaboração de um documento oficial. Se a pretensão do MEC fosse a construção de um currículo democrático, que levasse em consideração os sujeitos envolvidos na EI em nosso país, não teria enviado aos pareceristas um documento finalizado, onde a opção era se pronunciar favorável ou não. O que o MEC fez foi uma tentativa de conseguir adeptos, pessoas ou instituições para legitimar sua iniciativa política e pedagógica.

Podemos observar na fala do ministro “amplo debate nacional”, mascararam-se as alterações entre os diferentes grupos e segmentos da sociedade e exaltou-se o fato do Rcnei ter sido construído sob uma perspectiva democrática.

Para facilitar nossa compreensão, trazemos na sequência um quadro com a estrutura da versão final do Rcnei.

(continua)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão final – Volume I – Introdução	
Introdução Características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Algumas considerações sobre creches e pré-escolas A criança Educar Cuidar Brincar Aprender em situações orientadas Interação Diversidade e individualidade Aprendizagem significativa e conhecimentos prévios Resolução de problemas Proximidade com as práticas sociais reais Educar crianças com necessidades especiais O professor de Educação Infantil Perfil profissional Organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Organização por idade Organização em âmbitos e eixos Componentes curriculares Objetivos Conteúdos Organização dos conteúdos por blocos Seleção de conteúdos Integração dos conteúdos Orientações didáticas Organização do tempo Atividades permanentes Seqüência de atividades	

QUADRO 13 – Informações sobre a estrutura do Rcnei final volume 1

Fonte: a autora

(conclusão)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão final – Volume I – Introdução
Projetos de trabalho Organização do espaço e seleção dos materiais Observação, registro e avaliação formativa Objetivos gerais da Educação Infantil A instituição e o projeto educativo Condições externas Condições internas Ambiente institucional Formação do coletivo institucional Espaço para formação continuada Espaço físico e recursos materiais Versatilidade do espaço Os recursos materiais Acessibilidade dos materiais Segurança do espaço e dos materiais Critérios para formação de grupos de crianças Organização do tempo Ambiente de cuidados Parceria com as famílias Respeito aos vários tipos de estruturas familiares Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre Educação de crianças Estabelecimento de canais de comunicação Inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo Acolhimento das famílias e das crianças na instituição A entrada na instituição Os primeiros dias Remanejamento entre os grupos de criança Substituição de professores Passagem para a escola Acolhimento de famílias com necessidades especiais Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Bibliografia
Total de páginas: 103

QUADRO 13 – Informações sobre a estrutura do Rcnai final volume 1

Fonte: a autora

(continua)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão final – Volume II – Formação pessoal e social
Introdução Concepção Processos de fusão e diferenciação Construção de vínculos Expressão da sexualidade Aprendizagem Imitação Brincar Oposição Linguagem Apropriação da imagem corporal Objetivos Crianças de zero a três anos Crianças de quatro a seis anos

QUADRO 14 – Informações sobre a estrutura do Rcnai final volume 2

Fonte: a autora

(conclusão)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão final – Volume II – Formação pessoal e social
Conteúdos Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Autoestima Escolha Faz de conta Interação Imagem Cuidados Segurança Crianças de quatro a seis anos Orientações didáticas Nome Imagem Independência e autonomia Respeito à diversidade Identidade de gênero Interação Jogos e brincadeiras Cuidados pessoais Orientações gerais para o professor Jogos e brincadeiras Organizando um ambiente de cuidados essenciais Proteção Alimentação Cuidados com os dentes Banho Troca de fraldas Sono e repouso Organização do tempo Atividades permanentes Sequência de atividades Projetos Observação, registro e avaliação formativa Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Bibliografia
Total de páginas: 85

QUADRO 14 – Informações sobre a estrutura do Rcnei final volume 2

Fonte: a autora

(continua)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão final – Volume III – Conhecimento de mundo
Movimento Introdução Presença do movimento na Educação infantil: ideias e práticas correntes A criança e o movimento O primeiro ano de vida Crianças de um a três anos Crianças de quatro a seis anos Objetivos Crianças de zero a três anos Crianças de quatro a seis anos

QUADRO 15 – Informações sobre a estrutura do Rcnei final volume 3

Fonte: a autora

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão final – Volume III – Conhecimento de mundo	
Conteúdos Expressividade Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Crianças de quatro a seis anos Orientações didáticas Equilíbrio e coordenação Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Crianças de quatro a seis anos Orientações didáticas Orientações gerais para o professor Organização do tempo Observação, registro e avaliação formativa	
Música Introdução Presença da Música na Educação Infantil: ideias e práticas correntes A criança e a Música Objetivos Crianças de zero a três anos Crianças de quatro a seis anos Conteúdos O fazer musical Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Crianças de quatro a seis anos Orientações didáticas Apreciação musical Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Crianças de quatro a seis anos Orientações didáticas Orientações gerais para o professor Organização do tempo Oficina Jogos e brincadeiras Organização do espaço As fontes sonoras O registro musical Observação, registro e avaliação formativa Sugestões de obras musicais e discografia	
Artes visuais Introdução Presença das Artes Visuais na Educação Infantil: ideias e práticas correntes A criança e as Artes Visuais Objetivos Crianças de zero a três anos Crianças de quatro a seis anos Conteúdos O fazer artístico Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Crianças de quatro a seis anos Orientações didáticas	

QUADRO 15 – Informações sobre a estrutura do Rnei final volume 3

Fonte: a autora

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão final – Volume III – Conhecimento de mundo
Apreciação em Artes Visuais Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Crianças de quatro a seis anos Orientações didáticas Orientações gerais para o professor Organização do tempo Atividades permanentes Sequências de atividades Projetos Organização do espaço Os recursos materiais
Linguagem oral e escrita Introdução Presença da linguagem oral e escrita na Educação Infantil: ideias e práticas correntes A criança e a Linguagem Desenvolvimento da linguagem oral Desenvolvimento da linguagem escrita Objetivos Crianças de zero a três anos Crianças de quatro a seis anos Conteúdos Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Crianças de quatro a seis anos Falar e escutar Orientações didáticas Práticas de leitura Orientações didáticas Práticas de escrita Orientações didáticas Orientações gerais para o professor Ambiente alfabetizador Organização do tempo Atividades permanentes Projetos Sequência de atividades Os recursos didáticos e sua utilização Observação, registro e avaliação formativa
Natureza e sociedade Introdução Presença dos conhecimentos sobre natureza e sociedade na Educação Infantil: ideias e práticas correntes A criança, a natureza e a sociedade Objetivos Crianças de zero a três anos Crianças de quatro a seis anos Conteúdos Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Crianças de quatro a seis anos Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar Orientações didáticas Os lugares e suas paisagens Orientações didáticas

QUADRO 15 – Informações sobre a estrutura do Rnei final volume 3

Fonte: a autora

(conclusão)

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão final – Volume III – Conhecimento de mundo
Objetos e processos de transformação Orientações didáticas Os seres vivos Orientações didáticas Os fenômenos da natureza Orientações didáticas Orientações gerais para o professor Diversidade de recursos materiais Diferentes formas de sistematização dos conhecimentos Cooperação Atividades permanentes Jogos e brincadeiras Projetos Organização do espaço Observação, registro e avaliação formativa
Matemática Introdução Presença da Matemática na Educação Infantil: ideias e práticas correntes Repetição, memorização e associação Do concreto ao abstrato Atividades pré-numéricas Jogos e aprendizagem de noções matemáticas A criança e a Matemática Objetivos Crianças de zero a três anos Crianças de quatro a seis anos Conteúdos Crianças de zero a três anos Orientações didáticas Crianças de quatro a seis anos Números e sistema de numeração Orientações didáticas Contagem Notação e escrita numéricas Operações Grandezas e medidas Orientações didáticas Espaço e forma Orientações didáticas Orientações gerais para o professor Jogos e brincadeiras Organização do tempo Observação, registro e avaliação formativa Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Bibliografia
Total de páginas: 269

QUADRO 15 – Informações sobre a estrutura do Rcnei final volume 3

Fonte: a autora

Podemos observar pelos Quadros 13, 14 e 15 que o Rcnei final é composto por três documentos: *Introdução*; *Formação pessoal e social*; e *Conhecimento de mundo*. Diferentemente da versão preliminar, o segundo volume do Rcnei final não comporta eixos de trabalho. Os eixos são apresentados no terceiro volume, *Conhecimento de mundo* (ver Quadro

15). Na versão preliminar, os três documentos perfaziam um total de 388 páginas; no documento final, esse número elevou-se para 457 páginas.

Sobre o Rcnei, o Ministério da Educação esclarece que sua função é contribuir com o trabalho dos profissionais da área da EI socializando informações, discussões e pesquisas sobre esse nível de ensino. As propostas apresentadas nesse documento visam responder às necessidades de referências nacionais “[...] como ficou explicitado em um estudo recente que resultou na publicação do documento [...] Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 14).

O documento supracitado faz parte da série de “cadernos” elaborados pela equipe que esteve na Coedi/MEC de 1994 a 1997. Nesse “caderno”, foram analisados 45 documentos provenientes de 25 estados e 20 municípios, possibilitando o diagnóstico das propostas curriculares das creches e pré-escolas de nosso país. Esse diagnóstico revelou, além da riqueza de soluções das regiões brasileiras, as desigualdades de condições institucionais de nosso país.

Sobre o tópico⁸⁴ *A criança*, presente no *Documento introdutório*, o MEC esclarece que essa discussão foi uma adaptação do documento *Política Nacional de Educação Infantil* (1994), produzido pela equipe que esteve na Coedi/MEC entre os anos de 1994 a 1997. Cabe destacar que o Rcnei preliminar não contemplava a criança como um tópico específico.

Para o Rcnei final, a concepção de criança é uma noção historicamente construída, uma concepção que, durante os anos, vem sofrendo alterações. A criança é um sujeito histórico e social, que faz parte “[...] de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 21). No intercâmbio com outras crianças e adultos, as crianças revelam seu desejo e esforço para compreender o mundo que as cerca. Esse processo de construção do conhecimento ocorre pela interação das crianças com seu meio, através do trabalho de criação, significação e ressignificação.

Estudos recentes como os de Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira, João Adolfo Hansen, Walter Kohan, Vera Vasconcelos, entre outros, têm esclarecido que a noção historicamente construída não é de crianças, como coloca o Rcnei, mas de infância. Infância é

⁸⁴ Usamos a expressão “tópico” quando nos referimos aos assuntos do Rcnei e “item” para designar as divisões dos tópicos apresentados no documento. Cabe destacar que o Rcnei não usa essas expressões.

uma categoria histórica e cultural, enquanto criança é uma categoria geracional. “A consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significado incrementado a partir do início da década de 90” (SARMENTO, 2008, p. 18). A infância como categoria social do tipo geracional refere-se a um conjunto de indivíduos que se identificam por uma característica comum, são influenciados e influenciam a estrutura social.

No tópico *Educar*, o Rcnei esclarece que nas últimas décadas debates apontam para a necessidade das instituições de EI incorporarem de maneira integrada as funções educar e cuidar. Para o MEC, educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 23).

Sobre *Cuidar*, um item do tópico *Educar*, o MEC esclarece que,

[...] cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 24).

Para cuidar de outra pessoa é necessário estar comprometido com a sua singularidade, suas necessidades e, acima de tudo, confiar em suas capacidades.

Por um longo período em nossa história, os trabalhos realizados nas instituições de EI caracterizaram-se de duas formas distintas. Tínhamos de um lado as instituições que realizavam um trabalho denominado assistencialista e, de outro, as que realizavam um trabalho educativo.

Nesta “falsa divisão” ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1997, p. 12).

Nessa dicotomia, as atividades ligadas ao corpo – higiene, alimentação e sono – eram desvalorizadas em relação às atividades consideradas pedagógicas. Segundo Cerisara (1997, p. 17), a dicotomia assistência/Educação,

[...] vem de longa data, está tão arraigada nas práticas desenvolvidas nas instituições que foi preciso recorrer ao uso de uma terminologia que ajudasse a sinalizar que havia um avanço na compreensão do lugar, do valor e do status que estas atividades de cuidado às crianças precisam assumir nas instituições de educação infantil. Foi nesse sentido que se recorreu ao termo utilizado em inglês – *educare* – que significa educação e cuidado ao mesmo tempo. Como não temos estas duas palavras em uma só em português, foi feita uma opção pela utilização dos termos educar e cuidar.

Para Kuhlmann Junior (2007, p. 60), a caracterização da instituição de EI como lugar de cuidado e Educação, somente adquire significado quando “segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas”. Ou seja, quando compreende-se que educar é uma ação integrada ao cuidar.

Sobre o item *Brincar*, o Rcnei esclarece que é na oportunidade de brincar que a criança aciona o pensamento para a resolução de problemas. Proporcionar brincadeiras nas instituições de EI é criar um espaço no qual “[...] as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 28). Sobre o assunto, Alysson Massote Carvalho, Maria Michelle Fernandes Alves e Priscila de Lara Domingues Gomes (2005, p. 217) observam:

[...] nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) há uma preocupação em sensibilizar os educadores para a importância do brincar tanto em situações formais quanto em informais. Neles, brincadeira é definida como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança.

Para os autores, brincar se configura em um elemento essencial nas instituições de EI, principalmente por ser uma das atividades de maior presença na vida das crianças. Segundo o Rcnei, o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiência,

[...] o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 28).

Para Wajskop (1995), é através das brincadeiras que as crianças podem experimentar novas situações, isentas das pressões situacionais. Pelas brincadeiras o professor pode observar o processo de desenvolvimento das crianças e os novos conhecimentos construídos no ato de brincar.

Podemos observar o *Brincar* em dois momentos na versão final do Rcnei. Ele é contemplado como item no tópico *Educar* (ver Quadro 13) e no tópico *Aprendizagem* (ver Quadro 14). No Rcnei preliminar, o *Brincar* figurava como eixo no volume 2 (ver Quadro 11). Quanto ao conteúdo trabalhado nas duas versões, não observamos mudanças.

Sobre o item *Aprender em situações orientadas*, o MEC esclarece que é o professor quem deve propiciar situações para que a construção do conhecimento das crianças aconteça. Dessa forma, é necessário que o professor considere, na organização do seu trabalho, os seguintes elementos:

- a) A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- b) Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- c) A individualidade e a diversidade;
- d) O grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- e) A resolução de problemas como forma de aprendizagem (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 30).

As considerações acima podem estruturar-se nas seguintes condições: interação, diversidade e individualidade; aprendizagem significativa e conhecimento prévio; resolução de problemas; proximidade com as práticas sociais reais e educar crianças com necessidades especiais.

A interação é uma estratégia importante para a promoção da aprendizagem. Sabendo disso, deve o professor “[...] propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 31). É importante frisar que “[...] as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 31).

Os assuntos trabalhados na EI devem relacionar-se aos níveis de desenvolvimento e a faixa etária das crianças. É função do professor, considerar “[...] os conhecimentos que as

crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 32). Isso implica no estabelecimento de estratégias didáticas, pois a resolução de problemas adquire significado apenas quando produz novos conhecimentos.

O próximo tópico abordado no Rcnei é *O professor de Educação Infantil*. Segundo o Rcnei, estudos⁸⁵ têm demonstrado que muitos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas não possuem formação adequada, recebem remuneração baixa e/ou trabalham sob condições precárias. “Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 39). Sobre o assunto, Yoshie Ussami Ferrari Leite (2005) esclarece que em geral o perfil dos educadores é considerado inadequado às necessidades das crianças de 0 a 6 anos.

Para o Rcnei, isso exige que as redes de ensino invistam maciçamente na capacitação e atualização dos professores das creches e pré-escolas. Para Kishimoto (1999, p. 74), “pensar em política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e educação infantil”.

Faz-se necessário que os profissionais “[...] tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 41), visto que o trabalho na EI exige do professor uma competência polivalente.

Constatamos que no tópico *Função do educador* no Rcnei preliminar (ver Quadro 10) a formação do professor não era considerada. Localizamos apenas um parágrafo que fazia alusão ao assunto,

Faz-se necessário que o adulto, nas instituições de educação infantil, tenha ou venha a ter uma formação inicial sólida e consistente. Frente à precariedade dessa formação, neste momento da história da educação infantil no país, cada rede de ensino e cada instituição deve colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na sua capacitação e atualização permanente e em serviço, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 48).

Cabe apontar que a versão final do Rcnei utilizou os estudos e pesquisas realizadas pela equipe Coedi/MEC (1994-1997), especialmente o documento *Por uma política de*

⁸⁵ Os estudos contemplados neste item do Rcnei final estão disponíveis no documento: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (1994). Esse documento foi elaborado pela equipe que esteve na Coedi/MEC de 1994 a 1997.

formação do profissional de Educação Infantil (1994), para a discussão sobre a formação do professor de EI.

Quanto aos objetivos gerais para EI, julgamos importante trazer um quadro comparando as duas versões do Rcnei (preliminar e final).

(continua)

	Objetivos gerais do Rcnei preliminar	Objetivos gerais do Rcnei final
1º	Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações	Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações
2º	Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar	Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar
3º	Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vistas com os dos demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração	Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social
4º	Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças	Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração
5º	Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação	Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação
6º	Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade	Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades
7º	Representar e evocar aspectos diversos da realidade, vividos, conhecidos ou imaginados através da brincadeira e demais formas de expressão	Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva
8º	Saber situar-se no universo letrado, demonstrando interesse e empenho na construção do conhecimento	Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade
9º	Utilizar as diferentes linguagens (verbal, gráfica, plástica, corporal, musical, matemática) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua	

QUADRO 16 – Objetivos gerais para EI da versão preliminar e final do Rcnei

Fonte: a autora

(conclusão)

	Objetivos gerais do Rcnei preliminar	Objetivos gerais do Rcnei final
	capacidade expressiva	
10º	Utilizar a linguagem oral para expressar seus pensamentos, sentimentos, desejos e necessidades	
11º	Exercer as especificidades de seu pensamento através da utilização dos recursos e meios que possibilitem a explicitação de suas hipóteses	

QUADRO 16 – Objetivos gerais para EI da versão preliminar e final do Rcnei

Fonte: a autora

Pelo Quadro 16 podemos observar que o primeiro e o segundo objetivos permaneceram iguais nas duas versões; o terceiro objetivo da versão preliminar foi alterado para o quarto objetivo da versão final, mas o conteúdo permanece igual; o quarto objetivo da versão preliminar passou a ser o terceiro da versão final com mudanças; o quinto objetivo permanece o mesmo nas duas versões; o sexto objetivo da versão preliminar passou a ser o oitavo e último da versão final; o sexto objetivo da versão final inexistia na versão preliminar; o sétimo objetivo da versão preliminar não é contemplado na versão final; o sétimo objetivo da versão final era o nono da versão preliminar; o décimo e décimo primeiro objetivos da versão preliminar não foram contemplados na versão final.

Para o Rcnei, a definição dos objetivos em termos de capacidades e não de comportamentos visam ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que “[...] as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 47). As capacidades contempladas pelo Rcnei são as de ordem física, cognitiva, afetiva, estética, ética, relação interpessoal e inserção social.

Sobre o item *Aprendizagem* presente no volume 2 do Rcnei final (ver Quadro 14), o MEC esclarece que o esforço da criança em reproduzir gestos, expressões faciais, sons, acontece desde seu nascimento. “A imitação é resultado da capacidade da criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se” (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 21). Para aprender, a criança necessita relacionar-se com o outro, utilizando recursos próprios das crianças. Para Wajskop (1995, p. 67), é na situação de brincadeira que as crianças

[...] podem colocar desafios para além do seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem.

Pela brincadeira as crianças tornam-se autoras de seus papéis, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre e natural. “Na atividade de brincar as crianças vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo que vivenciam uma possibilidade de modificá-la” (WAJSKOP, 1995, p. 67). Por meio da imitação, do brincar, da oposição e da interação as crianças são inseridas no universo da linguagem e é pela linguagem que têm acesso a mundos distintos, distantes e imaginários.

O terceiro volume, *Conhecimento de mundo*, trabalha com os seguintes eixos: *Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática* (ver Quadro 15).

Sobre o eixo *Movimento*, o MEC esclarece que movimentar-se é mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no universo. Trata-se de uma linguagem e, enquanto tal, permite às crianças agirem no meio em que se encontram (BRASIL, 1998b, v. 3). Para Guirra e Prodócimo (2010, p. 709), “o corpo se constitui em um importante instrumento de mediação entre a criança e o contexto em que ela vive”. Para o Rcnei, o trabalho com movimento deve contemplar,

[...] a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 15).

Cultura e movimento estão interligados, pois cada grupo social atribui determinado significado aos gestos, expressões e movimentos.

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 19).

Dada a importância que a questão motora assume para a criança, é imprescindível que as instituições de EI reflitam sobre o espaço do movimento nas rotinas diárias, como também que incorporem os diferentes significados atribuídos ao movimento pela comunidade.

Foi possível observar que o Rcnei final manteve quase todo o conteúdo *Movimento* do documento preliminar.

Sobre o eixo *Música*, o MEC esclarece que a música é uma linguagem que se traduz em formas sonoras, capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Para Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão (2006, p. 14),

[...] a música, a dança, o teatro, o desenho, a pintura, todas as formas de expressão artística e lúdica provocam prazer. Esse é o simbolismo da vida, representar o mundo em um jogo de faz-de-conta.

A música está presente em todas as culturas, em diversas situações e desde muito tempo faz parte da Educação. Porém, durante longos anos ela serviu apenas como suporte para formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Sua dimensão restringia-se a um fazer mecânico e estereotipado. “Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional” (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 47).

A linguagem musical tem estrutura e características próprias, dessa forma, ela deve ser considerada como:

Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
Apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 48).

Para o Rcnei, a música deve ser considerada em relação às outras áreas do conhecimento, pois ela mantém contato direto com as demais linguagens.

Observamos que o eixo *Música* seguiu a organização da versão preliminar. Verificamos que na versão final não consta o item *Glossário* e foi introduzida *Sugestão de obras musicais e discografia* (ver Quadro 15). Consideramos uma perda o *Glossário* não ser contemplado na versão final do Rcnei. A maioria dos profissionais de EI não possui formação musical, o que dificulta o entendimento de termos técnicos, próprios do ensino da Música. Se o objetivo do Rcnei é “[...] funcionar como elemento orientador” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 14), esse tópico deveria ser considerado, pois tornaria mais efetivo o trabalho do professor.

Sobre o eixo *Artes Visuais*, o Rcnei esclarece que as Artes estão presentes no cotidiano das crianças ao rabiscar, desenhar pintar, e tal como a música, “[...] são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação” (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 85).

Para Gilvânia Maurício Dias de Pontes (2001, p. 51), o eixo de trabalho Artes Visuais no Rcnei possui:

[...] características próprias, que podem ser abordadas articulando-se o fazer artístico, a apreciação e a reflexão. A apreciação, o fazer e a reflexão são formas de aproximação das crianças à Arte como expressão e como objeto da cultura.

Para o Rcnei, as artes devem ser concebidas como linguagem, com estrutura e características próprias, cuja aprendizagem ocorre por meio da articulação dos seguintes aspectos:

Fazer artístico – centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

Apreciação – percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

Reflexão – considerado tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 89).

O desenvolvimento da capacidade artística deve estar apoiado na prática reflexiva das crianças, articulando ação, percepção, sensibilidade, cognição e imaginação.

Observamos que o eixo *Artes Visuais* seguiu, no Rcnei final, a mesma organização do documento preliminar. A diferença entre os documentos refere-se à avaliação. No documento preliminar, ela figurava como tópico *Crêterios de avaliaçãõ* e contemplava vários itens (ver Quadro 12). No documento final ela é um item, *Observaçãõ, registro e avaliaçãõ formativa*, apresentando orientações para o professor.

Sobre o eixo *Linguagem oral e escrita*, esclarece o MEC que essa se constitui em uma atividade de extrema seriedade na EI, dada sua importânciã para a formaçãõ, interaçãõ, orientaçãõ, desenvolvimento e construçãõ de conhecimentos pelas criançãs.

A linguagem oral estã presente no cotidiano e na prãtica das instituições de EI à medida que “[...] todos que dela participam: criançãs e adultos, falam, se comunicam entre si, expressando sentimentos e ideias” (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 119). Para Elaine Cristina Sasso, Ana Clãudia Almeida Verdu e Lúcia Pereira Leite (2007, p. 6), a linguagem oral é construída por “aproximações sucessivas, ou seja, quanto maior for sua exposiçãõ ao grupo adulto ou mesmo de seu grupo de amigos, mais ampliado estarã seu repertório verbal”. A construçãõ da linguagem oral implica verbalizaçãõ e negociaçãõ entre pessoas que buscam se comunicar.

Assim como na linguagem oral, o desenvolvimento da língua escrita se desenvolve pela interação. É no ambiente social que as crianças descobrem e desenvolvem a curiosidade pela língua escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 128).

Nas palavras do MEC, pesquisas na área da linguagem reconhecem que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral, quanto à construção do discurso escrito. As crianças começam a aprender a partir de informações, de intercâmbios sociais e de suas ações. Esse pensamento supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever.

Na versão final do Rcnei, *Linguagem oral e escrita* é um eixo apenas (ver Quadro 15), diferentemente da versão preliminar, que considerava o eixo *Linguagem escrita* e o eixo *Linguagem oral* (ver Quadro 12). Consideramos adequada a junção, pois o processo de letramento não ocorre de maneira separada. As crianças estão em contato com a linguagem oral e escrita desde o nascimento pelos diversos meios disponíveis: jornais, revistas, outdoors, embalagens, televisão, rádio, etc. Ou seja, elas iniciam o conhecimento da língua oral e escrita de maneira interligada.

No eixo *Natureza e sociedade* estão sistematizados alguns temas sobre o mundo social e natural. A intenção do Rcnei com esse eixo é que:

[...] o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 63).

De acordo com Gleice Azambuja Elali (2003, p. 310), a literatura na área das relações pessoa-ambiente, tais como Gilmartín, Gump, Ittelson, Proshansky, Rivlin & Winkel, Lee, Lima, Prescott, Sommer, Taylor & Vlastos, Weinstein & David, afirma que:

[...] a qualidade de vida (presente e futura) da criança exige a compreensão ecológica de seus comportamentos e a otimização das relações com o ambiente, preocupando-se com a definição de lugares que contribuam para a formação da identidade pessoal, das aptidões e competências individuais.

Os trabalhos com as Ciências Humanas e Naturais na EI devem ser voltados para a ampliação das experiências e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Esses conhecimentos referem-se,

[...] a pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais –, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 166).

Os trabalhos realizados nas instituições de EI devem propiciar experiências que possibilitem a aproximação da criança ao conhecimento científico, estabelecendo relações de diferenciação entre mitos, lendas, senso comum e conhecimentos científicos.

Sobre o eixo *Matemática*, o Rcnei esclarece que as crianças estão imersas em um universo de números. Desde pequenas elas participam de atividade envolvendo a Matemática, tais como: conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro. Essa vivência com os números favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos.

Fazer matemática é expor idéias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 207).

Entre diversas correntes de pesquisa sobre a Matemática na EI, os jogos tornaram-se objeto de interesse de psicólogos pesquisadores e educadores. Esse pensamento favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades.

A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos têm servido de argumento para fortalecer essa concepção, segundo a qual aprende-se Matemática brincando. Isso em parte é correto, porque se contrapõe à orientação de que, para aprender Matemática, é necessário um ambiente em que predomine a rigidez, a disciplina e o silêncio. Por outro lado, percebe-se um certo tipo de euforia, na educação infantil e até mesmo nos níveis escolares posteriores, em que jogos, brinquedos e materiais didáticos são tomados sempre de modo indiferenciado na atividade pedagógica: a manipulação livre ou a aplicação de algumas regras sem uma finalidade muito clara. O jogo, embora muito importante para as crianças não diz respeito, necessariamente, à aprendizagem da Matemática (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 211).

Segundo o Rcnei, o uso de jogos como instrumento de aprendizagem não significa a realização de um trabalho com Matemática. “A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem” (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 211). Para o MEC, novas pesquisas apontam o problema como requisito fundamental para a aprendizagem da Matemática. “Não se trata de situações que permitam ‘aplicar’ o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios” (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 211). É pela problematização que a criança constrói seu conhecimento sobre a Matemática e sobre qualquer outra área do conhecimento, ou seja, pelo uso da Matemática no seu cotidiano, pela reflexão desencadeada por ela e pela comunicação das representações que fazem desses conhecimentos.

Em síntese, as observações referentes às duas versões do Rcnei privilegiaram os aspectos estruturais do documento. Cabe destacar que a discussão a respeito dos aspectos conceituais, isto é, os diversos pareceres e questionamentos feitos ao Rcnei, serão discutidos no terceiro capítulo desta dissertação.

2.5 Revista Criança: estratégia impressa de divulgação e legitimação do Rcnei

Esta seção tem por objetivo problematizar os discursos sobre a política para EI, veiculados na revista Criança⁸⁶ (MEC), no período de 1997 a 1998. A justificativa por trazemos nesta dissertação a RC é que esse periódico se constituiu em um veículo de divulgação e/ou legitimação das iniciativas do Ministério da Educação em nosso país. Na direção de nossa hipótese, Bujes (2001, p. 103) elucida que “a revista Criança pode ser considerada também, a exemplo do Referencial, como um instrumento de disseminação das propostas institucionais do MEC”.

Na tarefa de compreendermos os discursos da RC, recorreremos a Pierre Bourdieu (1998) e seu conceito sobre linguagem autorizada. Para o autor a língua, além de ser um instrumento de comunicação e conhecimento, é também um instrumento de poder. “A questão ingênua do poder das palavras está logicamente implicada na supressão inicial da questão acerca dos usos da linguagem e, por conseguinte, das condições sociais de utilização das palavras” (BOURDIEU, 1998, p. 85). Todo ato de comunicação deve ser percebido como uma instância de poder, pois quando alguém fala, o faz de algum lugar, dirigindo-se a alguém.

⁸⁶ Doravante RC.

A RC, compreendida nesta dissertação como um instrumento de divulgação e/ou legitimação do MEC, iniciou sua circulação nos meses de maio-junho de 1982. O primeiro exemplar da revista foi editado e produzido pelo Departamento Técnico Educacional e impresso pelo Departamento de Comunicação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização/Mobral, sob a presidência de Claudio Moreira e supervisão de Sonia Castello Branco.

Jani Alves da Silva (2006, p. 134) esclarece que esse periódico é uma “publicação específica para a área da Educação Infantil que foi criada e subvencionada pelo Estado sob a responsabilidade do MEC”. O acesso das instituições de Educação Infantil ao periódico ocorre por meio do encaminhamento do MEC às secretarias de Educação dos municípios, que, por sua vez, encaminham os exemplares as instituições de EI.

Até agosto de 1986, a RC compunha-se de relatos de experiências vividas em sala de aula, entrevistas com monitores, cartas enviadas à revista com possíveis dúvidas, orientações de materiais didáticos, entre outros. A partir do ano de 1986, mais especificamente com o décimo quinto número da RC,⁸⁷ cuja supervisão foi de Cristina Manier Braga e Sônia Kramer, a revista sofreu modificações em sua estrutura. O objetivo do periódico passou a ser o de assessorar e informar não mais o monitor, mas o educador, professor de Educação Infantil. Para Bujes (2001, p. 103), essa mudança na linha editorial “[...] corresponde às mudanças que ocorrem tanto no estatuto legal da Educação Infantil quanto na disseminação do discurso de qualificação da Educação Infantil”.

Da edição 24, de 1993, até a edição 29,⁸⁸ a responsabilidade pela RC foi de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto; já do exemplar de número 30⁸⁹ até o exemplar de número 31, de 1998, a responsável foi Gisela Wajskop. É interessante analisarmos o discurso da revista de número 29, “[...] decidimos realizar uma proposta de renovação editorial da revista Criança, buscando aproximá-la dos anseios e necessidades de professoras e professores” (REVISTA CRIANÇA, n. 29, p. 36).

Sobre tal mudança Bujes (2001, p. 106 - 107) esclarece,

[...] esgotou-se a aliança entre a burocracia estatal do MEC e os professores das Universidades ou IES que caracterizou a revista em sua fase anterior. Um novo quadro de especialistas passa a compor a burocracia do Ministério e outro lhe presta assessoria. São os técnicos ligados às instituições acima referidas que tanto fazem a

⁸⁷ Informativo ao Professor do Pré-Escolar n. 15. Editada pela Coordenadoria de Educação Pré-Escolar/Coepre

⁸⁸ Não consta data nessa edição da RC.

⁸⁹ Não consta data nessa edição da RC.

revista e nela colaboram, quanto é deles também a responsabilidade pela elaboração dos novos referenciais curriculares para Educação Infantil.

O princípio de eficácia da palavra não está dado na própria palavra. “A autoridade de que se reveste a palavra vem de fora”, a linguagem “[...] *representa* tal autoridade, manifestando-a e simbolizando-a” (BOURDIEU, 1998, p. 87, grifo do autor).

É na edição de número 29 que se anuncia a proposição de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nessa edição, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho e Ana Inoue, responsáveis pela elaboração do Rcnei, prestam esclarecimento a respeito do documento. Para elas,

[...] a inexistência destes referenciais nacionais para organizar uma programação, no caso da faixa etária de 0 a 3 anos, ou para organizar um currículo, na pré-escola, tem favorecido, historicamente, um descompasso social sobre as funções e as práticas que têm sido utilizadas nas instituições de educação infantil (REVISTA CRIANÇA, n. 29, p. 38).

Nas palavras de Bujes (2001, p. 105), “tanto a linha editorial da revista quanto o escopo dos artigos nela publicados passam a articular-se para apoiar a divulgação e a implementação do RCN”. Para Alves da Silva (2006, p. 137), “[...] uma questão que merece destaque foi a ausência de textos que se opusessem às determinações políticas do contexto de reforma educacional”. Segundo Bourdieu (1998, p. 87), “o uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre à língua da instituição, à palavra oficial, ortodoxa, legítima”.

Na revista de número 30, há uma entrevista sob o título *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*, na qual Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop e Silvia Pereira de Carvalho “[...] respondem a perguntas fundamentais sobre o documento intitulado **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** que acaba de ser elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto” (REVISTA CRIANÇA, n. 30, p. 3, grifos do autor).

Na entrevista, as responsáveis pela elaboração do Rcnei esclarecem que o objetivo do Rcnei é oferecer orientações didáticas para que os educadores possam orientar sua prática na sala de aula. Sobre o processo de elaboração do Rcnei, Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop e Silvia Pereira de Carvalho explanam:

A versão preliminar foi encaminhada para pareceristas de todo país, o que está possibilitando que grandes temas da Educação Infantil sejam discutidos por aqueles

que atuam com as crianças pequenas. Este processo vai permitir a reformulação da versão final de modo a incorporar as contribuições vindas dos mais diferentes cantos do país. Este movimento se constitui em um primeiro passo em direção às mudanças. Outras ações deverão acompanhar esta primeira e estarão no âmbito dos municípios e estados (REVISTA CRIANÇA, n. 30, p. 3).

Na edição de número 31, na *Carta ao professor*, podemos verificar novamente alusão ao Rcnei. Para Bourdieu (1998, p. 89), o porta-voz autorizado “consegue agir com palavras em relação a outros agentes e, por meio de seu trabalho, agir sobre as próprias coisas”, visto que em sua fala, está incutido todo capital simbólico acumulado em lutas anteriores, capital esse reconhecido e legitimado pelos que conferiram a esse agente ser seu procurador.

Em breve, você terá à sua disposição, para ler, reler, rabiscar, pensar, discutir com seus colegas e utilizar como instrumento de trabalho o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Este documento, a ser publicado em três volumes e que será distribuído para todos os que trabalham com crianças entre zero a seis anos em nosso país, inspirou os conteúdos deste número da revista. Os artigos aqui registrados visam apoiá-lo na compreensão e na transposição didática dos diversos conhecimentos propostos a serem trabalhados, de forma integrada, em creches e pré-escolas (REVISTA CRIANÇA, n. 30, p. 2, grifos do autor).

Para Bujes (2001, p. 107), “[...] o tom da revista, ao mudar, muda para ‘propagandear’ os novos RCN” (BUJES, 2001, p. 107). Na mesma linha, Alves da Silva (2006, p.139) esclarece que:

Os textos divulgados pela RC sobre política educacional representaram mais informativos sobre as implementações que o MEC estava executando e não um retrato contextualizado sobre as mudanças. Desta forma, caracterizou-se como uma publicidade do Estado aos professores, executores e receptores dessas políticas.

De acordo com Bourdieu (1998), para que um discurso tenha êxito, ele precisa ser pronunciado por um agente que disponha de autoridade, ou competência para pronunciá-lo. Cumpre ressaltar que “o êxito destas operações de magia social que são os *atos de autoridade* [...] está subordinado à confluência de um conjunto sistemático de condições interdependentes que compõe os ritos sociais” (BOURDIEU, 1998, p. 89, grifo do autor).

A RC é para Bujes (2001, p. 108) “[...] um dos tantos artefatos culturais de que a política oficial se vale para, através de um acento pedagógico-prescritivo [...] construir as identidades docentes das professoras de Educação Infantil”. Para Bourdieu (1998), todos os esforços para encontrar o princípio da eficácia simbólica das palavras estão fadados ao

fracasso caso não se considere as propriedades do discurso, as propriedades de quem as pronuncia e as propriedade da instituição que autoriza a pronunciá-las.

2.6 TV Escola e TV Educativa: estratégia audiovisual para divulgar e legitimar o Rcnei

Em direção semelhante à RC (MEC), a TV Escola (MEC) também se constitui em um veículo de divulgação e/ou legitimação das iniciativas do Ministério da Educação em nosso país. “As condições capazes de conferir ao ritual sua eficácia somente podem ser logradas por uma instituição investida do poder de controlar a manipulação dessas mesmas condições” (BOURDIEU, 1998, p. 93). A TV Escola foi lançada, em caráter experimental, em duas escolas do Piauí (Joca Vieira e João Amaro) em 4 de setembro de 1995. Seis meses depois, em 4 de março de 1996, foi ao ar para todo país.

Seus objetivos podem ser sintetizados da seguinte maneira: aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2002).

Fizemos essa breve incursão pela história da TV Escola (MEC) para compreendermos de onde o grupo responsável pela elaboração do Rcnei falava, visto que a TV Escola foi mais um dos veículos de comunicação utilizados por essa equipe para legitimar a sua proposta.

Segundo Bourdieu (1998, p. 93),

Para que o ritual funcione e opere, primeiro é preciso que ele se apresente e seja percebido como legítimo, pois o simbolismo estereotipado contribui exatamente para evidenciar que o agente age na qualidade de depositante provido de um mandato e não em seu próprio nome.

Em vídeo elaborado pela TV Escola,⁹⁰ Gisela Wajskop (Coordenadora da Coedi/MEC e responsável pela coordenação do Rcnei) Ana Amélia Inoue (responsável pela coordenação do Rcnei) Silvia Pereira de Carvalho (responsável pela coordenação do Rcnei) e professores convidados discutiram a respeito dos objetivos do Rcnei.

Abaixo transcrevemos as falas dos sujeitos, de acordo com a seguinte classificação:

1) visão geral do Rcnei; 2) articulação entre Rcnei e pensamento/prática pedagógicos; 3)

⁹⁰ Não foi possível localizar a data de realização dos vídeos. Os vídeos encontram-se hospedados nos seguintes endereços: Vídeo I, disponível em: <http://youtu.be/a33Ej_huuFA>. Acesso em: 17 jul. 2011. Vídeo II, disponível em: <http://youtu.be/oLbce_4SYRg>. Acesso em: 17 jul. 2011. Vídeo III, disponível em: <<http://youtu.be/dN8QrtTxS9g>>. Acesso em: 17 jul. 2011. Vídeo IV, disponível em: <<http://youtu.be/jomrHR8A7LE>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

Rcnei – superação do assistencialismo e materialização de uma pedagogia infantil; 4) brincar e aprender; 5) função da escola; 6) formação de professores.

A primeira discussão refere-se a uma visão geral sobre o Rcnei. Posicionaram-se a esse respeito as representantes do MEC (Sílvia Pereira de Carvalho, Gisela Wajskop, Ana Amélia Inoue) e profissionais de instituições de EI (diretora e pedagoga).

A primeira a se manifestar foi Silvia Pereira de Carvalho (responsável pela coordenação do Rcnei).

Embora a gente esteja em um país onde não é obrigatório é impossível o Governo Federal estabelecer um currículo obrigatório (pausa). O Governo Federal tem por obrigação estabelecer metas, estabelecer orientações gerais e tem muito peso essas orientações “né”, elas influenciam o mercado editorial, elas influenciam a formação de currículos, a formação de professores (Informação verbal).⁹¹

A segunda a comentar foi Gisela Wajskop (Coordenadora da Coedi/MEC e responsável pela coordenação do Rcnei).

Eu acho que uma ideia básica, que de certa maneira perpassa o Referencial (pausa), é que o professor ele não é um profissional manual, um profissional das mãos, ele é um profissional intelectual. Tudo que acontece a partir da sua ação, acontece a partir da reflexão (Informação verbal).⁹²

Em seguida, pronunciou-se Ana Amélia Inoue (responsável pela coordenação do Rcnei).

A importância maior do Referencial foi ter colocado em discussão a questão do currículo para Educação Infantil, que esse era um assunto que não era muito tratado, não tinha muito debate em cima disso, não havia muita pesquisa, enfim, então acho que o fato do MEC lançar isso é como se ele tivesse colocado uma cunha (Informação verbal).⁹³

Após as observações das representantes do MEC, a palavra foi aberta aos profissionais da EI. A primeira a fazer suas observações foi Roseliane Furlan (diretora de pré-escola).

Quando a gente começou a trabalhar o Referencial, ele veio assim, como se fosse uma luva pra aquilo que a gente acreditava, que até então a gente acreditava mas não tinha tanta fundamentação teórica anterior (Informação verbal).⁹⁴

⁹¹ Disponível em: <http://youtu.be/a33Ej_huuFA>. Acesso em: 17 jul. 2011.

⁹² Disponível em: <http://youtu.be/a33Ej_huuFA>. Acesso em: 17 jul. 2011.

⁹³ Disponível em: <http://youtu.be/a33Ej_huuFA>. Acesso em: 17 jul. 2011.

⁹⁴ Disponível em: <http://youtu.be/a33Ej_huuFA>. Acesso em: 17 jul. 2011.

Na sequência, Lucinha Magalhães (orientadora pedagógica) posicionou-se em relação ao Rcnei.

Eu acho que é um material muito importante na formação dos professores de Educação Infantil porque tá lá prevista a ação do professor, a concepção de aprendizagem e aquilo que é (pausa), importante de ser trabalhado em cada área do conhecimento e pensando um pouco do ponto de vista do desenvolvimento infantil, estão consideradas todas as formas de representação que na Educação Infantil precisam ser trabalhadas (Informação verbal).⁹⁵

A segunda discussão privilegiada pelo vídeo fez articulação do Rcnei ao pensamento educacional brasileiro, assim como à prática pedagógica da EI. Em relação à associação do Rcnei ao pensamento pedagógico, Silvia Pereira de Carvalho (responsável pela coordenação do Rcnei) observou que:

Ele na verdade representa um pensamento pedagógico, um pensamento educacional que circula no país, meio que uma condensação de uma pré-escola e de uma Educação Infantil mais avançada, digamos assim (Informação verbal).⁹⁶

Por outro lado, para legitimar a hipótese da articulação entre Rcnei e experiências educativas, Sílvia Batalha (professora) pronunciou-se:

Quando ele veio já estava dentro do que nós estávamos seguindo, uma visão mais construtivista, partindo da realidade da criança, aproveitando o que a criança já sabe, mas não estacionando nisso, usando e ampliando o conhecimento dela e agora nós estudamos o Referencial todo e continuamos estudando (Informação verbal).⁹⁷

O terceiro recorte temático refere-se à superação do assistencialismo e constituição de uma pedagogia da Educação Infantil. Sobre essa relação, apenas as autoridades instituídas pelo MEC fizeram observações. Silvia Pereira de Carvalho (responsável pela coordenação do Rcnei) observou que:

A grande preocupação do Referencial é integrar as questões de cuidado e Educação, porque as crianças da Educação Infantil são muito pequenas “né”, as maiores têm 6 anos, elas têm muitas aprendizagens ligadas aos cuidados, aprender hábitos como se cuidar, elas tem que ser cuidadas porque muitas são bem pequenininhas, no berçário as de 3 anos, as de 4, precisam de alguém que diga: olha esfriou, vista um agasalho, tá quente, vamos tirar “né” (Informação verbal).⁹⁸

⁹⁵ Disponível em: <http://youtu.be/a33Ej_huuFA>. Acesso em: 17 jul. 2011.

⁹⁶ Disponível em: <http://youtu.be/a33Ej_huuFA>. Acesso em: 17 jul. 2011.

⁹⁷ Disponível em: <http://youtu.be/oLbce_4SYRg>. Acesso em: 17 jul. 2011.

⁹⁸ Disponível em: <http://youtu.be/oLbce_4SYRg>. Acesso em: 17 jul. 2011.

Em seguida, Ana Amélia Inoue (responsável pela coordenação do Rcnei) asseverou:

A preocupação que a gente tinha era que esse cuidado, não fosse uma coisa assistencialista, não fosse um cuidado desvinculado de uma prática educativa e que ele fosse integrado dentro de um projeto que a escola tem, do que significa dar atendimento para essas crianças, dentro de uma escola (Informação verbal).⁹⁹

Em relação à discussão entre brincar e educar, Gisela Wajskop (Coordenadora da Coedi/MEC e responsável pela coordenação do Rcnei) teceu seus comentários:

A gente propôs uma nova discussão que era de ampliar essa ideia e incluímos a ideia do brincar porque, porque o brincar de certa maneira, por ser uma linguagem simbólica, por ser a linguagem constitutiva da criança, que é por meio dessa linguagem que ela aprende a ser gente, que ela aprende a significar as coisas, a representar, ela por meio da imitação e da transformação dos significados dos objetos, ou mesmo do papel quando ela põe o quepe de guarda, ou quando ela põe o sapato de salto da mãe e o vestido e ela brinca de princesa, (pausa). Essa dimensão do brincar trazia uma quebra e faria as pessoas pensarem que na realidade a Educação Infantil tá apoiada num tripé que se inter-relacionam, que diz respeito a atividades de cuidados, que diz respeito a atividades de ensino, ou seja, da Educação e de atividades mais espontâneas de brincar, de faz de conta, de mamãe e filhinha, de super-herói, de Pokémon, de seja lá o que for, que possa pra criança se transformar em um lugar de integração dessas atividades, ou outras que são atividades muito mais que estão na mão do aluno (Informação verbal).¹⁰⁰

No que diz respeito à função das instituições de Educação Infantil, Ana Amélia Inoue (responsável pela coordenação do Rcnei) afirmou que:

A escola, ela tem por obrigação criar o repertório das crianças, tem algumas coisas que (pausa), se não for a escola que ofereça, pode ser que a criança não tenha. Essas são aquelas coisas que são essenciais (Informação verbal).¹⁰¹

Em seguida, Ana Amélia Inoue (responsável pela coordenação do Rcnei) fez a seguinte observação:

O que a escola pode dar pra criança? Ela pode dar pra criança uma experiência (pausa) de que aquilo é possível “entendeu”, uma experiência onde a criança vivencie e possa ter isso pra ela “né”, de que a justiça funciona, de que o respeito ao outro funciona, não é unilateral é de um pro outro, de outro pro outro “entendeu”, quer dizer, onde o respeito por si próprio é valorizado “sabe”, que dizer, são coisas que eu acho que assim que muitas vezes isso é esquecido pela escola, então o que eu acho que é importante é a escola ser esse lugar, a escola tem que ser esse espaço,

⁹⁹ Disponível em: <http://youtu.be/oLbce_4SYRg>. Acesso em: 17 jul. 2011.

¹⁰⁰ Disponível em: <http://youtu.be/oLbce_4SYRg>. Acesso em: 17 jul. 2011.

¹⁰⁰ Disponível em: <http://youtu.be/oLbce_4SYRg>. Acesso em: 17 jul. 2011.

¹⁰¹ Disponível em: <<http://youtu.be/jomrHR8A7LE>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

tem que ser o espaço onde afirma que sim, que isso é possível e que aqui a regra é essa (Informação verbal).¹⁰²

Por fim, Gisela Wajskop (Coordenadora da Coedi/MEC e responsável pela coordenação do Rcnei) enfatizou que a efetivação das diretrizes do Rcnei tem implicação com a formação continuada dos professores.

A gente tem que fazer a formação em serviço, então às escolas tem que criar estratégias (pausa), de achar um tempo na rotina, seja uma vez por semana, uma vez cada 15 dias, no período oposto ao que o professor trabalha, ou no mesmo período, pra que haja uma discussão constante da prática de sala de aula a luz de teóricos ou de leitura que porventura os professores forem fazendo.

A questão da formação continuada, formação em serviço, ela é básica, fundamental, agora que a gente tem diretrizes que orientam pra um como, porque e pra onde educar as crianças pequenas, esse como, esse porque e esse pra onde, tem que ser discutido incessantemente e a gente tem que pensar em avaliar a prática docente da sala de aula, as atividades com as crianças, não é só avaliar o que tá errado “né”, porque a gente tem uma tendência, o professor especialmente acha que assim avaliação é pra avaliar o que dá errado “né”, pra mudar o que dá errado, não, é pra avaliar o que deu certo “né”, é pra repetir o que tá dando certo é pra o colega poder fazer a mesma atividade que eu fiz e que deu certo, que foi um sucesso, com algumas alterações com algumas mudanças “né”.

Durante um certo tempo, você ia fazer uma palestra e a primeira pergunta que as pessoas perguntavam era o seguinte, pode se alfabetizar na pré-escola? Hoje não se tem mais essa pergunta, que se sabe o seguinte: que o processo de alfabetização é um processo longo e começa desde que a criança é pequenininha, desde que ela tem contato com as coisas escritas. Tem coisas escritas e as crianças querem saber o que está escrito “né”, o que significa que então elas entendem que lá tem algum sistema que representa, que significa, que expressa, que elas não conseguem ler e então o professor tem que dar instrumentos pra ela fazer isso, que dizer então na Educação Infantil, na creche na pré-escola como é que a gente faz isso, primeiro em meio a um ambiente que tem coisas escritas sim, falando para as crianças que lá tem coisas escritas e contando o que tá escrito, depois lendo um livro de história, contando muita história e valorizando o que elas escrevem, mas mostrar para as crianças que tem um jeito convencional de escrever e que em geral a gente começa apresentando pra própria criança escrever seu próprio nome.

Porque se a escrita é uma unidade de significado e tá carregada de emoção o nome é associado a minha própria pessoa, então, a coisa que eu quero saber escrever é meu nome. Então, depois brincando com as letras do nome, comparando seu nome com a do coleguinha, escrevendo um em baixo do outro, Mário, Maria, Mariela, Marcelo eu vou compreendendo que existem unidades que compõe esse nome e que esse nome tá dentro de um texto e vou aprendendo a escrever (Informação verbal).¹⁰³

O discurso do alto, ou seja, da equipe do MEC a respeito do Rcnei, buscava sua legitimação, incorporando o discurso de baixo (diretora, pedagoga e professores), porque na fala da equipe de Gisela Wajskop estava incutido todo um capital simbólico de reconhecimento.

¹⁰³ Disponível em: <http://youtu.be/oLbce_4SYRg>. Acesso em: 17 jul. 2011.

As condições a serem preenchidas para que um enunciado performativo tenha êxito se reduzem à adequação do locutor (ou melhor, de sua função social) e do discurso que ele pronuncia. Um enunciado performativo está condenado ao fracasso quando pronunciado por alguém que não disponha do “poder” de pronunciá-lo ou, de maneira mais geral, todas as vezes que “pessoas ou circunstâncias particulares” não sejam “as mais indicadas para que se possa invocar o procedimento em questão”, em suma, sempre que o locutor não tem autoridade para emitir as palavras que enuncia (BOURDIEU, 1998, p. 89).

As professoras, ao reafirmarem a importância do Rcnei para EI, reconheceram e legitimaram o discurso do alto. Para Bourdieu (1998, p. 93) “[...] as condições capazes de conferir ao ritual sua eficácia somente podem ser logradas por uma instituição investida de poder de controlar a manipulação dessas mesmas condições”. O discurso do MEC só logrou êxito porque os sujeitos reconheceram que quem o estava exercendo (MEC) possuía o direito de exercê-lo e sujeitaram-se a eficácia desse discurso, como se estivessem contribuindo com ele.

Outro exemplo da eficácia simbólica das palavras é o programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual estava incluído o Rcnei, apresentado pela TV Executiva (MEC),¹⁰⁴ em 21 de maio de 1999. Para Bourdieu (1998), a fala oficial do porta-voz autorizado se exprime em situações solenes. Esse programa, assim como os demais da série Parâmetros Curriculares Nacionais, nada mais são do que situações solenes, em que os responsáveis pela elaboração dos documentos vão a público, dispondo de autoridade institucional para, por meio da linguagem autorizada, legitimar suas proposições.

Nesse programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho, Anamélia Bueno Bouro e Teca de Alencar Brito (responsável pela elaboração do Rcnei), responderam perguntas de auditório sobre o mesmo.¹⁰⁵

A primeira pergunta, antecedida de comentário, foi feita por Eduiles Rosalia Ferreira, da Secretaria de Estado da Educação/Coordenação de Educação Infantil (auditório da Embratel no Rio de Janeiro).

Vendo o trabalho hoje aqui que o MEC empreende de estar vinculando o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, eu percebi que as inúmeras reflexões que eu tinha feito e as inúmeras perguntas que tinham vindo a minha mente pra estar trazendo aqui, foram respondidas e comentadas durante a fala de vocês. Mais eu gostaria de me reportar ao que eu vi no volume introdutório do

¹⁰⁴ Não localizamos informações sobre a TV Executiva do MEC.

¹⁰⁵ Cabe ressaltar que não dispomos do programa completo, apenas de três dos quatro blocos do programa. Também informamos que esse documento não se encontra disponível para consulta. O vídeo que temos foi uma contribuição do professor Jefferson Mainardes para esta pesquisa.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, mais especificamente a página 41, na fala a respeito do perfil profissional do educador infantil. Observa-se ali a polivalência exigida do professor e propõem que esse deva ser uma pessoa em constante reflexão sobre sua prática. Indica ainda como instrumento para tal reflexão a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Considerando esses tópicos: a observação, o registro, o planejamento e a avaliação, de primordial importância, e acreditando que poucos professores sobre eles debruçam seus estudos eu pergunto: O MEC pretende oferecer uma formação continuada a respeito desses assuntos, aos professores de todo território e há uma proposta de feitura de programas específicos e atualizados a serem veiculados pelos meios de comunicação? (Informação verbal).¹⁰⁶

Silvia Pereira de Carvalho (responsável pela coordenação do Rcnei) fez as seguintes observações para contemplar a indagação acima.

(Pausa) Eu acho que o MEC já vem envidando esforços “né”, nesses fóruns que a professora Gisela colocou e nós temos participado. O MEC também tem uma revista que chama Criança, onde a questão do registro é absolutamente fundamental e isso tá sendo entregue em mais de 100 mil exemplares, entregues a nível nacional e eu acho que é um esforço coletivo, melhorar a qualidade do trabalho do professor, são os municípios, são as secretarias de Educação é um esforço de todos nós, observar, registrar, planejar e avaliar é absolutamente fundamental na prática pedagógica (Informação verbal).¹⁰⁷

Além de Silvia Pereira de Carvalho, Gisela Wajskop ressaltou que:

Rapidamente, o MEC pretende subsidiar e contribuir com a formação continuada dos professores em nível municipal e estadual, em primeiro lugar produzindo essa revista Criança do Professor de Educação Infantil, que já está em uma publicação de 120 mil exemplares e que se pretende mais um material de complementação a formação continuada nas localidades.

A outra questão que é o recurso que existe no FNDE para financiamento de processos de formação nos municípios, cuja solicitação pode ser feita por meio de projetos elaborados pelos municípios e apresentados ao FNDE, na sistemática da Secretaria de Educação (Informação verbal).¹⁰⁸

A segunda indagação foi sistematizada por Maria Ilza, pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Salvador-Bahia (auditório de Salvador-Bahia).

A nossa questão é a seguinte: Sabe-se que a autoestima da criança é de fundamental importância para o seu desenvolvimento, entretanto, muitos professores tem dificuldade de criar situações que estimulem o processo de construção da autoconfiança da criança.

¹⁰⁶ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

¹⁰⁷ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

¹⁰⁸ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

Diante disso, que situações educativas poderão ser utilizadas para fortalecer a autoestima da criança? Obrigada por essa enriquecedora oportunidade (Informação verbal).¹⁰⁹

Em relação ao questionamento da pedagoga Maria Ilza, Ana Amélia Inoue considerou:

Olha, eu acho que dentro da instituição, essa questão que se levantou ela é importante, mesmo porque, eu trabalho com a criança nessa faixa etária e a questão da autoestima do autorrespeito “né” é fundamental, não só nessa faixa etária, mas para o ser humano em todo o seu desenvolvimento.

Eu acho que assim, você oferecer situações (pausa) e atividades onde a criança possa tá avançando no seu processo, conhecendo coisas novas, percebendo que ela pode aprender, que ela é competente naquilo, que ela tem condições de (pausa) fazer conquistas, essa é a principal atuação que a instituição pode fazer.

Agora, além disso, tem uma série de outras ações que permeia todo o conteúdo escolar, que estão relacionadas daí com a forma como essa criança é tratada entendeu, na relação com o professor na relação com seus pares, qual o espaço que ela tem dentro do convívio escolar “né”, quer dizer, a gente fala de respeito, mais essa criança é respeitada nas suas intervenções, nas curiosidades que ela tem, quer dizer, o professor ouve essa criança com real interesse pelas questões que ela tá colocando ou não, trata daí das curiosidades dela, as contribuições que ela traz, todo o arsenal de conhecimentos que ela já possui são considerados importantes e que trazem alguma contribuição, então acho que são muitas as situações que vão tá contribuindo e que o professor tem que tá refletindo sobre isso (Informação verbal).¹¹⁰

Em relação ao debate da pergunta anterior, a apresentadora da TV Educativa fez a seguinte indagação: “você poderia dar pra gente um exemplo de como isso aconteceria?” (Informação verbal).¹¹¹ Ana Amélia Inoue observou que:

Dentro da escola, então (pausa), eu acho que é criando situações concretas “né”, onde a criança vai tá fazendo, por exemplo, você pega e monta uma atividade de artes, onde o que ela fala, a atividade de artes, o produto dela é valorizado de alguma forma, você faz uma exposição, você coloca para as outras crianças verem, das outras classes, os professores estarem vindo ver, você mostra o que eles conseguiram avançar (Informação verbal).¹¹²

¹⁰⁹ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

¹¹⁰ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

¹¹¹ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

¹¹² Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

Novamente, emendou a apresentadora: “até mesmo um painel em uma parede?” (Informação verbal).¹¹³ Em seguida, pronunciou-se Ana Amélia Inoue:

Pois é, essa é uma atividade que você pode fazer, agora você vai (pausa) em algumas instituições onde você chega lá e as paredes estão recheadas de fotos de crianças lindas, maravilhosas, de olho azul e tal, que não tem nada a ver com aquela realidade, isso também tá trabalhado contra na verdade a construção de uma autoestima delas, porque elas tão se vendo no espelho, elas sabem como que elas são, então de repente, se você fala: olha o bonito é isso, também tem que ser pensado, não só as atividades, mais como você constrói esse ambiente (Informação verbal).¹¹⁴

A terceira pergunta foi elaborada por Maria Aparecida Costa, educadora do Departamento de Educação Infantil da Superintendência de Ensino Fundamental. (auditório de Goiânia – Goiás).

Para garantir a qualidade da Educação Infantil, o referencial Curricular Nacional propõe que sejam asseguradas condições quanto à formação do educador, ao espaço físico adequado e material pedagógico suficiente e diversificado. Como o MEC pretende viabilizar, considerando que atualmente não existe nenhuma fonte de financiamento e muitos municípios não estão assumindo a Educação Infantil pela ausência de recursos? (Informação verbal).¹¹⁵

Na avaliação de Gisela Wajskop,

Eu já havia de certa forma, introduzido essa resposta, mais o auxílio do MEC com relação a essa questão de administração dos recursos nos municípios, em primeiro lugar o MEC junto com os Conselhos Nacionais, lança o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil, no qual as legislações estão detalhadas, com relação às competências de cada esfera, em segundo lugar eu já coloquei, há um programa de financiamento especificamente voltado para os profissionais de Educação Infantil, que podem ser solicitados por meio de projetos enviados ao FNDE até o final do mês de junho, que fazem as sistemáticas dos municípios, essa é uma das fontes de financiamento (Informação verbal).¹¹⁶

Em síntese, a RC, a TV Escola (MEC) e a TV Executiva (MEC) são veículos de comunicação que abrangem um número significativo das instituições de ensino de nosso país. Esses veículos foram utilizados pela equipe que elaborou o Rcnei para divulgação e

¹¹³ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

¹¹⁴ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

¹¹⁵ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

¹¹⁶ Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnei, apresentado pela a TV Executiva (MEC), em 21 de maio de 1999b. Acervo pessoal.

legitimação de sua proposta de currículo para EI na década de 1990. O discurso proferido pela equipe que elaborou o Rcnei pretendia-se verdadeiro. E tal pretensão ganhava sentido por ter sido realizada por pessoas autorizadas e em uma situação legítima, ou seja, um programa dentro da própria TV do MEC.

Tais ações foram estratégias estabelecidas para legitimar a intervenção do MEC, pois a elaboração (versão preliminar) e reelaboração (versão final) do Rcnei foram marcadas por inúmeras controvérsias entre parte dos intelectuais envolvidos com a EI. Essas inquietações motivaram um grupo de intelectuais “preocupados acima de tudo com as conseqüências que um documento como este traria para educação infantil no Brasil” (CERISARA, 2007, p. 20) a vir à cena pública para debater sobre o Rcnei, garantindo “um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser realizado com meninos e meninas menores de 7 anos em creches e pré escolas” (CERISARA, 2007, p. 21). Nas palavras de Ana Lúcia Goulart de Faria¹¹⁷, coordenadora do GT 7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) da Anped no ano de 1998, “coerentemente com nossos procedimentos e ações voltadas para a relação pesquisa-sociedade, de novo nos mobilizamos, e esse pode ser o mérito da presente proposta de referencial ao provocar esta mobilização” (CERISARA, 2007, p. 20). A rigor, foi solicitado que os pareceristas do Rcnei preliminar enviassem seus pareceres, por meio de fax e correio eletrônico, ao GT7 da Anped, para que por meio desses fosse constituída uma avaliação coletiva dessa política para a EI. O parecer final da Anped e as discussões posteriores a esse parecer são o que nos propomos a analisar no próximo capítulo desta dissertação.

¹¹⁷ Discurso proferido em 24 de março de 1998 na reunião do GT7 da Anped.

CAPÍTULO 3

GRUPO DE TRABALHO “EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS”: POR UMA CRÍTICA DO RCNEI

Nesta dissertação a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) é tomada como uma força crítica em nossa sociedade, um grupo mobilizado pela defesa dos interesses da Educação em nosso país. No primeiro capítulo discorremos sobre a ação do grupo coordenado por Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto que, no período de 1994 a 1997, debateu e sistematizou um conjunto de “cadernos” que tratou dos principais aspectos referentes à Educação Infantil; no segundo capítulo problematizamos a intervenção do grupo coordenado por Gisela Wajskop que, entre 1997 e 1998, elaborou o Referencial Curricular para a Educação Infantil; nossa intenção, nesse terceiro capítulo, é discutir as ações da Anped, em especial do grupo Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT7), diante da controversa elaboração e divulgação do Rcnei.

Do ponto de vista organizacional, o presente capítulo analisa a Anped enquanto lócus de interlocução dos intelectuais da Educação, destacando suas trajetórias e estratégias de legitimação, bem como o grupo de trabalho Educação de crianças de 0 a 6 anos e o posicionamento crítico e coletivo dos intelectuais desse GT a respeito do Rcnei.

Em síntese, considerando que o problema desta dissertação é problematizar as ações dos intelectuais que discutiram sobre EI no período de 1994 a 1998, nossa intenção nesse terceiro momento é compreender essa nova figura em nossa sociedade, um grupo de intelectuais que torna públicas suas inquietações e reivindica ações no campo acadêmico em que se representa com competência.

3.1 Anped: lócus de interlocução dos intelectuais da Educação

No dia 3 de dezembro de 1965, foi publicado o Parecer nº 977, conhecido como Parecer Sucupira.¹¹⁸ Esse Parecer representou o marco legal e inaugural da pós-graduação *stricto sensu* em nosso país. Para o ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda,

¹¹⁸ Parecer Sucupira por alusão ao seu relator, o professor emérito da UFRJ Newton Sucupira.

[...] considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere à letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1965).

O art. 69 da LDB nº 4.024/61 fazia alusão aos cursos de graduação e pós-graduação. A letra b do art. 69 referia-se às matrículas dos candidatos à vaga de pós-graduação. Colocava a Lei que os cursos de pós-graduação “[...] seriam abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma” (BRASIL, 1961).

A iniciativa do Ministério da Educação e Cultura de acordo com o Parecer nº 977 foi ao encontro do que já havia sido apresentado pelo conselheiro Clóvis Salgado. Ressaltava o conselheiro que a maneira equívoca pela qual as escolas estavam definindo seus cursos nos estatutos e regimentos prestava-se a diferentes interpretações. O exame dos estatutos e regimentos mostrava que, de modo geral, faltava às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação (BRASIL, 1965).

Para o ministro Flávio Suplicy de Lacerda, os cursos de pós-graduação deveriam ser destinados,

[...] à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de master e doctor da sistemática norte-americana”, fixando o Conselho “as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas”. Sugere, ainda, que ‘tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados’ (BRASIL, 1965).

Esse Parecer foi assinado por A. Almeida Júnior (Presidente da Comissão de Educação Superior), Newton Sucupira (relator), Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel. Para Cury (2005, p. 10), “[...] nomes altamente significativos da CES, todos bons conhecedores da educação nacional”.¹¹⁹ Ainda de acordo com Cury (2005), o desejo pela pós-graduação em nosso país era um horizonte comum de muitos intelectuais desde 1950.

Esse Parecer foi homologado no dia 6 de janeiro de 1966 e publicado no Diário Oficial da União em 20 de janeiro de 1966. A partir desse marco legal,

[...] iniciou-se um longo processo de instalação e regulamentação de cursos e programas – processo contraditório, de avanços e recuos, de aprendizagens para a construção de uma cultura acadêmica que possibilitou que chegássemos à situação na qual nos encontramos hoje (RAMALHO, 2006, p. 183).

¹¹⁹ Câmara de Educação Superior - CES

Foi nesse contexto que surgiram as associações de programas de pós-graduação em nosso país. Na área de Humanas, a primeira associação a surgir foi a Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec), em 1973; seguida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad), em 1976; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), em 1977 e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), em 1978. Há que esclarecer que, nesse momento, a Anped ainda não tinha incorporado a pesquisa em seu nome. Essa incorporação ocorreu em 1981, quando ela passou a denominar-se Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

No ano da criação da Anped (1978), o *stricto sensu* no Brasil contava com “[...] 29 programas de pós-graduação, dos quais 25 de mestrado e quatro de doutorado (BRANDÃO, 1986 apud FERRARO, 2005, p. 26-27).

Maria Julieta Costa Calazans,¹²⁰ em entrevista a Lucídio Bianchetti e Osmar Fávero (2005, p. 155), explana sobre o surgimento da Anped,

Em meados dos anos de 1970 haviam sido criadas a ANPEC, da Economia, e a ANPAD, da Administração. Alguns colegas dessas outras áreas começaram a me questionar: com toda a expansão dos mestrados em educação, a área ainda não tinha sua associação de pós-graduação. Analisei toda a papelada das associações já criadas. Percebi que era uma coisa simples, não era nada complicado fundar uma associação. Não pensei em divergências políticas, nem que alguém poderia não concordar. Comecei a contatar as pessoas próximas, consultar os que poderiam ter interesse, e saí atrás de financiamento, porque era necessário algum dinheiro para fazer uma reunião. [...] ainda me lembro bem das falas do Arroyo e do Cury, ambos da UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais] – os dois foram fundamentais nesse trabalho.

Ainda com Calazans (1995 apud FERRARO, 2005, p. 47) “[...] é bom recordar – diz ela a propósito da origem da ANPEd – que as associações nacionais de pós-graduação (de todas as áreas) não são instrumentos das políticas do Estado, mas nasceram sob o patrocínio destas”. Sobre o assunto, Henriques (1990, p. 40) observa:

Na década de 70, época da gestação e criação da ANPEd, tinha-se, por um lado, o Estado brasileiro que, através de seus aparatos, punha em prática uma legislação sobre a pós-graduação que, articulada a fundamentos científico-tecnológicos de pesquisa, deveria contribuir para o processo de desenvolvimento do país; por outros, pesquisadores e/ou professores da área educacional ligados às universidades e às instituições de pesquisa, organizados e voltados para a produção de conhecimento tentando definir um espaço próprio de atuação.

¹²⁰ Maria Julieta Costa Calazans ocupou o cargo de secretária geral da Anped entre os anos de 1978-1981, também esteve à frente da diretoria da Anped entre nos anos de 1981-1983.

A proposta inicial da Capes para uma associação de pós-graduação surgiu em 1976, no contexto do Plano Nacional de Pós-Graduação em Educação (PNPG/EDU). Entre as linhas operacionais do PNPG/EDU, duas referiam-se à Anped. José Carmelo Braz de Carvalho (2001, p. 135), no artigo *Origens da Anped: de instituída a instituinte*, esclarece sobre essas duas linhas:

[...] manter entre os diferentes cursos uma relação de reciprocidade que facilite uma interfertilização e uma coparticipação responsável; reconhecer a importância de princípios auto-reguladores e auto-modificadores [sic] e seu poder para uma progressão integradora dos desempenhos dos cursos.

Em linhas gerais, reconhecia-se a importância de uma associação nacional para a integração dos diferentes programas de pós-graduação. A solução encontrada foi modelar-se a Anpec, que por já ter adquirido prestígio era uma proposta interessante a ser seguida.

A primeira reunião para institucionalização através da coordenação do seu programa de pós-graduação da área de educação, a CAPES convocou os coordenadores de cursos então integrados ao PPG/EDU para uma reunião na PUC-Rio, nos dias 19 e 20 de agosto de 1976 [...] A essa reunião compareceram coordenadores do mestrado da UFC, UFPE, UFRJ, UFMG, UFF, UFSCar, UFBA, UnB, UFRS, PUC/SP, PUC-Rio e FGV/IESAE. Participaram também o então diretor da CAPES, professor Darcy Closs, a assessora da CAPES e coordenadora do PPG/EDU, Marilú F. Medeiros, o assessor da CAPES, Edward Kapinus e alguns professores convidados (CARVALHO, 2001, p. 135).

Como resultado dessa reunião, foi criado um grupo de trabalho constituído por “[...] coordenadores da PG/EDU do Grande Rio: Lyra Paixão (UFRJ), Célia Frazão Soares Linhares (UFF), Sérgio Fernandes (FGV/IESAE) e José Carmelo Carvalho (PUC-Rio)” (CARVALHO, 2001, p. 136). O objetivo desse grupo era elaborar uma minuta para os estatutos da futura Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Educação. No entanto, segundo Carvalho (2001, p. 136) “[...] não se observou entre os representantes institucionais da PG/EDU uma postura nítida em relação à proposta de criação da ANPEd moldada sob o modelo ANPEC”. A segunda reunião para criação da Anped aconteceu entre os dias 14 a 16 de março de 1978. Participaram dessa reunião:

[...] 34 representantes dos diversos programas então em funcionamento, a saber: dois representantes da UnB, UNICAMP, PUC/SP, UFSC, UFRS, UFPB, UFMG; um representante da UFC, UFPE, UFSC, UFPR, UFBA, PUC/RS; da área do Rio de Janeiro dois representantes da UFF, três da UFRJ e da PUC-Rio, mais 6 representantes do FGV/IESAE, em cuja sede estava sendo realizado o encontro nacional (CARVALHO, 2001, p. 137).

O grupo de sócios fundadores da Anped reuniu-se em Curitiba em maio de 1978, durante o *Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação: linhas de pesquisa, teses e integração docente*, promovido pela Capes.

Na aprovação da ata de constituição da ANPEd, foi colocado em discussão o texto do estatuto. Os participantes destacaram e propuseram modificações nos artigos ou parágrafos cuja redação tivesse escapado aos termos firmados na reunião de março. Procedeu-se, dessa forma, à retificação de alguns pontos e à ratificação dos demais, chegando-se então, à versão final do estatuto (CARVALHO, 2001, p. 138).

Os objetivos gerais da Anped foram definidos na ata dessa reunião. No artigo 1º dessa ata, ficou acordado que a Anped “[...] se constitui como uma sociedade civil sem fins lucrativos, que congrega instituições e profissionais no campo da educação, a nível de pós-graduação, com a finalidade de promover o desenvolvimento do ensino e da pesquisa” (HENRIQUES, 1998, p. 83). No decorrer dos anos, o estatuto da Anped sofreu modificações, tal como exemplificado por Henriques (1998, p. 83): “[...] 1978, 1981, 1988, 1997” e “[...] a edição do Plano Global 1994-1995”.

Ainda sobre a reunião de Curitiba, Jacques Therrien,¹²¹ um dos participantes, esclarece que:

A primeira janela que se abre para um olhar de memória viva sobre a ANPEd me situa, nos idos de 1978, num cenário de uma reunião em Curitiba, PR, patrocinada em boa parte pela CAPES, no intuito de fomentar a articulação dos profissionais e pesquisadores da área da educação. Estávamos nos tempos do 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 1975). Além dos representantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, a grande maioria de mestrados, estava presente o grupo articulador de criação da ANPEd, consolidando a proposta de seu estatuto inicial. Foi um importante momento de definição de propostas para a implementação de políticas nacionais de pesquisa e pós-graduação por parte daqueles que, vindos das mais diversas instituições de ensino superior do Brasil, particularmente públicas, estavam desenvolvendo pesquisas e programas de ensino (FERRARO, 2005, p. 51-52).

Julgamos importante destacar a ata da Assembleia Geral do ano de 1981. Nessa ata, a Anped elaborou seu segundo estatuto, no qual se definiu como uma comunidade profissional científica e autônoma (HENRIQUES, 1998). Ou seja, sem interferência do Estado, pois “[...] a idéia do projeto de autonomia da ANPEd tendia a se relacionar a sua condição de entidade científica ligada a pós-graduação e a pesquisa” (HENRIQUES, 1998, p. 8).

¹²¹ Entrevista concedida a Ferraro, A. R. Disponível no documento: **A Anped, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 47-69, set./dez. 2005.

Sobre a constituição da Anped, vale destacar que ela é uma associação que reúne duas categorias de sócios: sócios institucionais (programas de pós-graduação), categoria representada pelos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred), que se preocupam com o debate das políticas referentes aos cursos de pós-graduação em nosso país, e sócios individuais (professores, pesquisadores, pós-graduandos), que constituem os grupos de trabalho (GTs).

Para Henriques (1998, p. 52), em termos organizacionais,

[...] o quadro-base de estruturação da ANPED se define de forma dupla: por um lado, professores e alunos dos programas de pesquisa e pós-graduação, detentores de capital intelectual específico e representados pelos cursos de mestrado e doutorado em educação de todo o país; por outro, um estado concentrando diversos tipos de capital econômico, legal, de coerção, de informação) que, sob a forma de capital simbólico, torna-o detentor de um poder específico – o capital estatal, sendo este distribuído por seus aparatos representados na ANPED pelas agências de fomento (HENRIQUES, 1998, p. 52).

Na sequência, trazemos dois trechos opostos sobre o “nascimento” da Anped.

Os programas resultam da mera reunião de docentes possuidores dos títulos acadêmicos previstos pelas agências de fomento, sem um critério definido por projeto acadêmico prévio. Os projetos são textos justificadores dos arranjos pactuados. As disciplinas e outras atividades são listadas em função do interesse imediato dos professores, inventando-se linhas de pesquisa a partir da simples justaposição de projetos, linhas nas quais a imaginação desempenha papel estratégico. Verifica-se uma surpreendente polivalência entre os docentes na orientação de teses e dissertações, que tratam dos mais variados temas, impedindo a acumulação de conhecimentos no âmbito de cada programa. Em consequência, nem cada programa nem cada docente se dedica a determinados temas, mas oscila ao sabor de interesses momentâneos. Exagero? Talvez, mas penso que esse quadro esboça o panorama realista de nossa área (CUNHA, 2008, p. 169).

Em contrapartida, Alceu Farraro, ex-presidente da Anped comenta “[...] penso que a Anped ocuparia lugar de destaque em qualquer história da pós-graduação e da produção científica” (HENRIQUES, 1998, p. 4). Julieta Calazans complementa que, “a Anped é uma liderança, já confirmada na área de educação, como uma grande instituição” (HENRIQUES, 1998, p. 4). Dessa forma, julgamos importante elucidar algumas conquistas da Anped nos 34 anos de sua história.

A elevação das reuniões anuais da ANPED à categoria de evento internacional, pela Comissão de Avaliação de Periódicos e Eventos da CAPES, reconhecimento da relevância desse evento para a socialização do conhecimento produzido na área da educação;

A inclusão da Revista Brasileira de Educação na coleção SciELO, garantindo-lhe maior visibilidade e possibilidade de acesso nacional e internacional;

A expressiva resposta à campanha de filiação encetada pela Diretoria, nesses dois anos de gestão;

O reforço do caráter institucional da ANPED, via implantação do Sistema de Gerenciamento Acadêmico, Administrativo e Financeiro, que disciplina e otimiza o fluxo das suas diferentes atividades, com destaque para o banco de dados dos associados;

A institucionalização de ações conjuntas da ANPED com o MEC, por intermédio da SECAD e do INEP, visando interesses mútuos;

A parceria com a Fundação Ford e a Ação Educativa para realização do IV Concurso Negro e Educação (RAMALHO, 2006, p. 184-185).

Mesmo com controvérsias é inegável a contribuição da Anped aos programas de pós-graduação e as pesquisas em nosso país. No Brasil, possuímos esse espaço (Anped) que luta para garantir o direito à Educação pública, gratuita e de qualidade à nossa população, sendo também um espaço onde a pesquisa é o centro e de onde emanam diversas outras investigações. Ou seja, a Anped tem um duplo sentido: 1) aglutinar os programas de pós-graduação em Educação e os pesquisadores dessa área do conhecimento; 2) debater com a sociedade civil, assim como com as lideranças governamentais, as direções das políticas públicas. Portanto, tem um caráter acadêmico, pois está comprometida com a produção de novos conhecimentos, bem como um caráter político, uma vez que participa das discussões, formulações e balanços das políticas públicas educacionais.

Neste capítulo, nossa pretensão é discutir a ação intelectual do grupo de trabalho que tem em seu horizonte o problema da Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT7) da Anped, pois seus integrantes ocupam-se tanto do processo de elaboração e formulação de políticas, ao assumirem funções nas esferas administrativas do Estado, quanto do debate a respeito das políticas educacionais já formuladas. Em nossa avaliação, a ação desse grupo pode ser interpretada à luz do conceito de intelectual crítico de Michel Foucault e coletivo de Pierre Bourdieu, pois uma de suas preocupações foi avaliar criticamente e elaborar um balanço a respeito da proposição do MEC sobre o Rcnei.

3.2 Grupo de trabalho Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT7)

Os grupos de trabalho da Anped foram criados na Assembleia Geral da Associação, realizada em Belo Horizonte, em março de 1981. Antes dessa assembleia, os encontros tinham como foco temas gerais, vinculados especialmente aos Programas de Pós-Graduação. Para Calazans (1995, p. 54 apud ROCHA, 1999, p. 86), os GTs foram pensados como:

[...] um espaço onde as questões teórico-metodológicas e os resultados das pesquisas fossem discutidos. Não podia ser um espaço aberto coletivamente, pois isto exigiria

uma reunião longa, o que seria impraticável. Era importante ter um espaço para discussão de pesquisas semelhantes, o que possibilitaria um avanço nas áreas de conhecimento.

Os primeiros GTs a serem criados foram: Educação do 1º grau; Educação do 2º Grau; Educação Superior; Educação Popular; Educação Rural; Educação e Linguagem e Educação Pré-Escolar. A inclusão da Educação Infantil como GT data o ano de 1981. Em relação ao grupo de trabalho “Educação Infantil”, Rocha (2008) esclarece que a inclusão do GT é a expressão do intenso movimento de discussões sobre as políticas sociais e educacionais que marcou a década de 1980. Inicialmente o GT teve como denominação *Educação Pré-escolar*, a qual sofreu alteração no ano de 1988, para *Educação de crianças de 0 a 6 anos*. A alteração no nome do GT ocorreu devido aos sócios integrantes da Anped considerarem a nova nomenclatura “mais abrangente e mais adequada aos direitos constitucionais que acabavam de ser conquistados” (ROCHA, 1999, p. 86).

A respeito da fundação do GT Educação Pré-escolar, Rocha (2008, p. 53) destaca:

Fundado como GT de Educação Pré-escolar, o grupo reuniu pesquisadores e profissionais ligados à formação e aos sistemas de ensino na rede pública, com a intenção de constituir um fórum de **discussões e debates dos problemas e políticas da área**. Durante os primeiros anos de sua consolidação, entre as discussões que buscavam um reconhecimento da situação da educação infantil nacional, o GT organizou **debates** internos e reuniões de trabalho tendo em vista a definição de posicionamentos da Anped frente às novas deliberações legais que pautaram todo o cenário político desde o fim dos anos oitenta, em especial até a promulgação da LBD (grifos nossos).

Parafraseando Rocha (2008), o GT7 em seus primeiros anos buscou acompanhar o que vinha sendo a ideia geral dos demais grupos de trabalho (GTs) da Anped. Ao longo dos anos, o GT7 seguiu com os debates, sempre mantendo “[...] **uma vigilância crítica**” (ROCHA, 2008, p. 57, grifos nossos).

Segundo Kishimoto, no ano de 1982, Maria Malta Campos, primeira coordenadora do GT7, já questionava a incipiência da pesquisa no GT de EI e batalhou para a alteração dessa situação (CAMPOS et al., 2002).

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, houve certo fortalecimento da produção científica nos programas de pós-graduação. Essa intensificação coincide com a nova sistemática de apresentação escrita dos trabalhos e comunicações nas reuniões anuais da Anped. A partir desse momento, os trabalhos da Anped passaram a ser selecionados com base em um texto escrito. Para Rocha (1999, p. 88),

Já em 90, de acordo com o relatório do grupo, por exemplo, foram selecionados quatorze dos dezoito trabalhos inscritos. Entre os critérios expressos pelos coordenadores foram a relevância do tema, a consistência teórica, a discussão crítica, etc. Frequentemente os critérios de seleção, hoje sob responsabilidade de um comitê científico, têm sido objeto de discussão na Anped e, desde 1995, as regras quanto à formatação também passaram a ser eliminatórias. Hoje, com a expressa limitação do número de trabalhos e pôsteres por GT, essa exclusão tende a se acentuar e pode por em risco a ampliação do debate, especialmente em áreas como a educação infantil, onde se busca ampliar as pesquisas e o espectro de abordagem.

Para fazer um balanço da trajetória do GT7, Maria Malta Campos, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, Eloísa Acires Candal Rocha e Maria Isabel E. Bujes, ex-coordenadoras e participantes ativas do GT7 da Anped, elaboraram um manuscrito intitulado *O GT Educação da criança de 0 a 6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória*. Nesse texto as autoras contribuíram com suas memórias sobre o grupo de trabalho Educação de crianças de 0 a 6 anos. O manuscrito foi organizado por Maria Malta Campos, que adotou como estratégia:

[...] pedir a algumas das ex-coordenadoras que têm participado mais assiduamente da vida do GT para que fizessem os seus depoimentos, escolhendo o ângulo a partir do qual olhariam retrospectivamente o percurso do grupo de trabalho, desde a sua implantação em 1981 (CAMPOS et al., 2002, p. 1).

Maria Malta Campos, primeira coordenadora do GT7, relembrou sobre sua indicação à coordenação do GT por Glaura Miranda, presidente da Anped no período de 1981: “ela achava importante que houvesse um grupo voltado para a ‘educação pré-escolar’, como era chamada, e solicitou que eu procurasse os pesquisadores interessados no tema e organizasse um GT” (CAMPOS, et al., 2002, p. 1-2).

De acordo com Campos, nesse período os trabalhos nos GTs eram mais informais do que na atualidade, visto que o número de programas de pós-graduação era menor e as reuniões apresentavam uma escala reduzida. “Era um campo de conhecimento e práticas ainda em construção, sendo que o GT documentava, analisava e propunha caminhos nesse processo” (CAMPOS, et al., 2002, p.2).

Na sequência, Sonia Kramer contribui esclarecendo que, no ano de 1980, quando participou pela primeira vez da Anped, ainda como mestranda da PUC-Rio: “[...] descobri um dos poucos espaços acadêmicos existentes então no Brasil, que buscava integrar pesquisadores preocupados e ocupados com os estudos das crianças pequenas” (CAMPOS, et al., 2002, p. 2). Relembra Kramer algumas características que vêm acompanhando o GT7, “[...] troca de conhecimento, afeto e **luta política**, ao lado da **busca de alternativas práticas**

[...] **discussões**, os **questionamentos**, a oportunidade de apresentar trabalhos [...] têm marcado nossas relações” (CAMPOS, et al., 2002, p. 2-3, grifos nossos). Finalizando, pontua Kramer que o GT7 vem desempenhando um importante papel no que se refere à pesquisa e às políticas para infância.

Eloísa Acires Candal Rocha também colaborou com o texto esclarecendo sobre o esforço do GT7 em apresentar “[...] **críticas** cada vez mais consistentes, articuladas e representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a educação infantil no país”. (CAMPOS, et al., 2002, p.13, grifo nosso). Rocha esclarece que,

A passagem para a nova década destaca-se pelo **retorno ao debate das políticas governamentais**, especialmente pela **discussão** e apresentações de proposições para o *Plano Nacional de Educação* e para o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, que resultaram em algumas publicações. (CAMPOS, et al. 2002, p. 13, grifos nossos).

Verifica-se pelas observações das autoras que os debates, as críticas e discussões foram uma constante no grupo. Esse também é o pensamento de Eloisa Acires Candal Rocha no texto “30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa”, como se pode inferir no texto abaixo:

[...] a dimensão da **atuação política** dos pesquisadores que tradicionalmente constituíram este GT foi sempre contínua, destacando-se suas contribuições para a elaboração do Plano Nacional de Educação, com a produção de documentos de orientação para a política nacional da área, e o intenso **debate crítico** sobre os **Referenciais Curriculares Nacionais propostos pelo MEC**, a respeito dos quais realizou inclusive trabalhos encomendados em 1998 (ROCHA, 2008, p. 55, grifos nossos).

Em síntese, a constituição do GT7 está associada ao papel acadêmico dos pesquisadores, mas também à função política de seus membros. Nesse sentido, o que nos propomos na sequência é a reconstituir alguns aspectos do debate crítico dos intelectuais da Anped sobre as duas versões do Rcnei.

3.3 GT7 da Anped e ação crítica dos intelectuais ao Rcnei

No mês de janeiro de 1998, a equipe da Coedi/MEC coordenada por Gisela Wajskop (1997-1998) enviou o texto preliminar do Rcnei a 700 pareceristas, profissionais de EI, pesquisadores e administradores para emissão de pareceres sobre a proposição do MEC. Desses 700 pareceristas, apenas 230 responderam ao MEC.

No decorrer de nossa pesquisa solicitamos ao MEC esses 230 pareceres, porém não obtivemos resposta até o presente momento. Fizemos também a mesma solicitação à Gisela Wajskop, mas ela nos informou que não dispõe desse material e que o mesmo se encontra arquivado no Ministério da Educação. Em razão disso, decidimos trabalhar nesta parte da dissertação com dois tipos de fontes: *Parecer da Anped sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (artigo), e *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios* (livro). Esses dois documentos podem indicar a direção dos membros do GT7, particularmente por manifestarem o posicionamento dos intelectuais da Anped que tratam da EI.

No ano de 1998, a coordenadora do GT7 da Anped Ana Lúcia Goulart de Faria, objetivando construir um parecer coletivo, que levasse em consideração as contribuições/observações de diversos pareceres sobre o Rcnei preliminar, solicitou àqueles que pudessem contribuir com o parecer da Anped que enviassem por meio de fax, e-mail ou carta suas observações sobre o Rcnei preliminar.

Para tanto, a coordenadora do GT7 enviou uma carta a todos os membros do GT7, publicando uma cópia da mesma na Lista Infância¹²² e na página do antigo Núcleo de Estudos de Criança de 0 a 6 anos (NEE0a6),¹²³ atualmente Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein), da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). De posse do material, a Anped organizou um parecer-síntese com as opiniões colhidas. Nesse parecer, a associação procurou destacar os principais aspectos que provocaram convergências e/ou divergências de posicionamentos e de preocupações entre os pareceristas.

Segundo a Anped, o campo da EI tem se caracterizado ao longo dos anos por “[...] aliar o interesse pelo tema com **militância e engajamento** nos movimentos sociais e nas políticas públicas voltadas para a criança pequena” (ANPED, 1998, p. 90, grifos nossos). O campo da EI é ainda um campo em construção “onde permanecem áreas extensas de **disputa entre diversas concepções de criança, de educação, de família e de sociedade**” (ANPED, 1998, p. 90, grifos nossos).

Sobre a proposição do MEC alguns pareceres,

¹²² Segundo Cerisara (2007) a Lista Infância é o e-mail de um grupo de trabalho. O endereço é infancia@meugrupo.com.br, porém, não conseguimos contato nesse e-mail.

¹²³ O endereço fornecido por Cerisara (2007) é www.ufrgs.br/faced/gein. Esse endereço, no entanto, encontra-se inativo. A página do atual Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância pode ser acessada em: <http://www.ced.ufsc.br/nupein/>. Por sua vez, a página da revista eletrônica Zero-a-seis do Nupein pode ser acessada em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis>.

[...] rejeitam categoricamente o modelo escolar também não aceitam propostas de currículos para esse atendimento, propondo uma estrutura de funcionamento bastante flexível e aberta às iniciativas das crianças, sem a preocupação com o desenvolvimento de determinados conteúdos. Coerentemente, essa tendência também rejeita a incorporação das crianças de 6 anos no ensino fundamental e advoga uma formação de educadores com características bem diversas dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Outros aceitam propostas mais estruturadas de currículo e atendimento, defendendo um modelo de professor não muito diferente do que atua nos demais níveis de ensino (ANPED, 1998, p. 90-91).

A convergência entre as posições supracitadas é que ambas preconizavam o atendimento em creche para crianças de até 4 anos e na pré-escola para as crianças entre 4 e 6 anos de idade. Mesmo entre os pareceres que aceitavam uma concepção mais escolarizada para as crianças de 4 a 6 anos, era consenso que as crianças menores (0 a 3 anos) “necessitam de modelos mais flexíveis, abertos e não escolarizados de atendimento, onde as funções de cuidar e educar estejam integradas” (ANPED, 1998, p. 91). Para crianças de 4 a 6 anos que frequentavam instituições em período integral, o consenso foi “garantir, ao longo do dia, espaços e tempos para descanso, brincadeiras livres, atividades de cuidado, alimentação, etc.” (ANPED, 1998, p. 91).

Outro ponto de concordância entre os pareceres foi sobre a avaliação, pois essa deveria ser entendida “como registro e acompanhamento de seus progressos, mas nunca com finalidades de promoção ou retenção, nem ao longo da educação infantil, nem na passagem para o ensino fundamental” (ANPED, 1998, p. 91).

Um ponto que suscitou atenção foi, de um lado, os pareceres que valorizavam o desenvolvimento infantil “enquanto determinante das opções de organização e atividades das creches e pré-escolas” (ANPED, 1998, p. 91) e, de outro, os que “ênfatisam os objetivos de acesso aos conhecimentos e conteúdos relevantes para a participação na sociedade (ANPED, 1998, p. 91). Para os primeiros, as propostas para EI não deveriam ser organizadas em áreas disciplinares, já os segundos aceitavam essa organização, embora com formas flexíveis para as crianças menores de 4 anos.

O modelo de professor/educador também foi objeto de discussão entre os pareceres. De um lado, estavam os que defendiam um processo educativo mais aberto e interativo, deixando espaço para trocas entre criança-criança, criança-adulto e, de outro, os que defendiam um processo centralizado no professor.

Segundo a Anped, foi a partir desses consensos/dissensos que a Associação organizou seu parecer, procurando elucidar os pontos frágeis e controversos que o Rcnai preliminar trazia.

O primeiro item discutido pela associação foi a forma e a estrutura geral do documento. Sobre a linguagem do Rcnei preliminar, a associação destacou que, um documento dessa importância deveria ser objeto de extremo cuidado e atenção,

Apesar da equipe que assina a proposta incluir uma revisora, observa-se, ao longo do texto, e de forma mais acentuada em trechos do volume introdutório, inúmeros erros gramaticais, frases mal construídas, impropriedades de linguagem, problemas que chegam a comprometer o entendimento conceitual e a compreensão geral do conteúdo da proposta (ANPED, 1998, p. 91).

Ainda sobre a linguagem, assevera a associação que o excesso de jargões, a utilização de terminologias desconhecidas e de difícil compreensão demonstrava um profundo desrespeito para com os profissionais da EI, pois,

[...] é preciso que seja utilizada uma linguagem que favoreça seu papel de intelectuais capazes de planejar e executar a prática pedagógica na educação infantil, a partir da diversidade de suas condições de formação (ANPED, 1998, p. 92).

A sugestão da Anped, e também dos pareceres, foi que o Rcnei preliminar fosse revisado por profissionais que dominassem tanto a gramática, quanto o conteúdo trabalhado no documento.

Outro aspecto notado pela Anped e pelos pareceristas foi a falta de padronização no uso de terminologias oficiais. “Um cuidado especial deve ser tomado nesses casos, pois o MEC tem um papel importante em relação à divulgação nacional das novas concepções introduzidas pela LDB” (ANPED, 1998, p. 92). Um exemplo desse equívoco pode ser encontrado na segunda frase do parágrafo que abre o Rcnei preliminar: “este atendimento educativo passou a ser, **ao menos** do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança” (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 5 grifo nosso). Essa imprecisão “[...] transmite uma restrição à legislação oficial brasileira que nos parece grave, em se tratando de um documento referencial elaborado no âmbito de um órgão de Estado” (ANPED, 1998, p. 92). Sugeriu-se que expressões dessa ordem não fossem utilizadas ao se referir à legislação que rege a Educação nacional.

Outra questão levantada dizia respeito às referências do Rcnei preliminar. Segundo a Anped, o documento seguia um padrão acadêmico, ou seja, em ordem alfabética pelo autor. Essa questão causou desconforto entre os pareceristas,

[...] um documento orientador, o qual será utilizado por equipes de todo o país, deveria conter indicações de leitura organizadas por temas, com informações mais claras sobre como ter acesso aos textos sugeridos e o que pode ser encontrado em cada obra, de forma a favorecer a educação continuada e a autonomia intelectual de professores e equipes técnicas. Da forma como estão apresentadas, não há nenhuma informação que permita ao leitor, por exemplo, distinguir entre uma referência como *Obras escolhidas* de Walter Benjamin, o livro de Marta Kohl de Oliveira sobre Vygotsky ou o currículo adotado pela prefeitura de Buenos Aires (p. 57-60 do vol. *Ampliação do universo cultural*) (ANPED, 1998, p. 92).

Quanto aos aspectos estruturais do Rcnei preliminar, a Anped questionou a organização por faixa etária. Segundo a associação, a divisão adotada é pouco clara (0 a 3 e 3 a 6). “Se é uma maior flexibilidade que está sendo buscada, o que nos parece desejável, esse critério teria de estar melhor explicitado no documento introdutório” (ANPED, 1998, p. 92). Outra falta no documento era uma explicação clara e detalhada da passagem da criança para o Ensino Fundamental, assim como a possibilidade em estarem “sendo absorvidas na 1ª série desse nível de ensino” (ANPED, 1998, p. 92). Lembra a associação que os PCNs já haviam sido severamente criticados por não darem devida atenção à integração EI/EF¹²⁴ e, portanto, seria importante evitar o mesmo equívoco no Rcnei.

Outra questão polêmica foi a organização das áreas de conhecimento do Rcnei preliminar. “Muitos comentaristas não aceitam essa estrutura, argumentando que se a divisão proposta pode ser considerada até certo ponto aceitável para as crianças de 4 a 6 anos, de forma nenhuma é adequada à faixa anterior” (ANPED, 1998, p. 92-93). Duas alternativas foram sugeridas ao MEC, a primeira, novos itens para a faixa de 0 a 3 anos e, a segunda, uma reformulação nos itens existentes.

Um aspecto que intrigou tanto a Anped como os pareceres foi a oscilação na abordagem do atendimento à criança pequena. De um lado, o documento preconizava uma concepção integrada, considerando as crianças em todas as dimensões de desenvolvimento e, de outro, uma abordagem unidimensional de desenvolvimento, “onde por vezes parece que a criança é concebida apenas como ‘pensamento’” (ANPED, 1998, p. 93).

Sobre a concepção adotada no Rcnei, a Anped reconheceu um viés psicologizante em quase todo o documento. Segundo a associação,

Sabemos que o processo de socialização do ser humano ocorre por meio de intensa interação entre os processos de desenvolvimento individuais e a realidade do ambiente social e físico que rodeia a criança. Essa realidade apresenta uma configuração complexa na qual os aspectos naturais, culturais, sociais, históricos e políticos se entrelaçam, fazendo com que as crianças incorporem como suas

¹²⁴ EF leia-se Ensino Fundamental

características próprias do meio; ao mesmo tempo, as características individuais fazem com que esse processo seja vivido de forma diversa em cada caso. Assim, ao tratar de desenvolvimento humano, estamos sempre lidando com um desenvolvimento que ocorre em um lugar e em um tempo específico (ANPED, 1998, p. 93-94).

Dentro da abordagem psicológica, havia também um marcante viés cognitivista,

[...] comum a certo tipo de interpretação da teoria piagetiana, o qual aponta para a adoção precoce de um modelo de ensino-aprendizagem tradicional, esboçado na parte final do documento introdutório, onde até a terminologia empregada está emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional (língua escrita, língua oral, avaliação, ensino, orientações didáticas, etc.), apesar da declarada opção construtivista. No interior dessa visão, não há lugar para diferenças de gênero, para o desenvolvimento da sexualidade, para o desenvolvimento do corpo e do afeto, para a dimensão do sonho e da fantasia; dessa forma, não se fornece ao professor ou ao educador conhecimentos que lhe permitam entender e saber agir frente a situações de conflito, de agressão, de manifestações de alegria, tristeza, curiosidade, expressão simbólica, de experimentação com o próprio corpo, de contato corporal com o outro, de apatia, de agitação e assim por diante (ANPED, 1998, p. 94).

Um dos representantes desse modelo cognitivista é Jean Piaget. Seu anseio era explicar como o ser humano percebe o mundo e como se utiliza do conhecimento para desenvolver diversas funções cognitivas como: falar, raciocinar, resolver situações-problema, memorizar, entre outras.

Para Piaget, existem no ser humano estruturas de conhecimento que são responsáveis por organizar nossos dados de experiência. Essas estruturas devem ser compreendidas sob o ângulo de sua gênese, ou seja, elas não existem de forma inteiramente construída, resultando de um processo de construção que liga a adaptação do sujeito à realidade a ser conhecida.

Piaget buscou compreender ao longo de seus estudos como a criança constrói seus conhecimentos interagindo com o ambiente. Ele considerava a inteligência “não como uma fecundidade inata, mas como um processo adaptativo em constante evolução” (LEGENDRE, 2010, p. 433). A inteligência, para ele, era um conjunto de ferramentas de que dispomos para conhecer e para aprender. Essas ferramentas são “as ações, inicialmente práticas, depois gradualmente interiorizadas sob a forma de operações, pelas quais estamos em relação com os objetos” (LEGENDRE, 2010, p. 433).

A Educação representava, para Piaget, um fator de extrema importância na formação intelectual e moral da criança.

Se ela não pode garantir sozinha o desenvolvimento, pois esse depende de uma combinação de fatores de ordem interna e externa, a educação não deixa de construir uma condição formadora estritamente necessária (LEGENDRE, 2010, p. 437).

Sua função é permitir o desenvolvimento da personalidade em seus aspectos intelectual, afetivo, social e moral. Uma das finalidades do ensino é a de formar uma inteligência ativa e apta ao discernimento crítico e à pesquisa construtivista.

É preciso esclarecer que a expressão “construtivismo” se tornou conhecida e difundida no meio educacional também por uma aluna e colaboradora de Piaget, a psicóloga Emilia Ferreiro. Ela é psicóloga pela Universidade de Buenos Aires e doutora pela Universidade de Genebra sob orientação de Jean Piaget. Segundo Marisa Del Cioppo Elias (2003), Emilia Ferreiro vem entusiasmando pesquisadores de várias partes do mundo, muitos dos quais se tornaram seus colaboradores, desenvolvendo pesquisas semelhantes em seus países de origem. Para a autora, a primeira e mais conhecida entre esses colaboradores é Ana Leonor Teberosky Coronado, originária da Argentina, doutora em Psicologia, docente do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona e pesquisadora do Instituto Municipal de Educação de Barcelona. Teberosky dedica-se à aplicação da teoria psicogenética diretamente na sala de aula, enfocando o impacto da colaboração de ambientes bilíngues sobre a alfabetização de crianças.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicaram em conjunto a obra *Psicogênese da Língua Escrita*¹²⁵ no ano de 1979. Esse livro é o resultado de dois anos de pesquisa experimental com crianças entre 4 a 6 anos. Nas palavras das autoras, objetivou-se com o estudo “[...] uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17). Por meio dessa obra, as autoras buscaram explicar como se dá o processo através do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança.

No Brasil, Emilia Ferreiro também tem colaboradores. Tal observação é informada por Elias,

Esther Pular Grossi doutora em psicologia cognitiva, que participa do Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, mais conhecido como Geempa, de Porto Alegre, e aplica o conhecimento da psicogênese na sala de aula; **Telma Weisz**, Virginia Balau e toda a equipe técnica do ciclo básico da Secretaria de Estado da Educação, em São Paulo; Terezinha Carraher e Lucia Brown Rego, em Pernambuco (ELIAS, 2008, p. 167, grifo nosso).

Pelo texto supracitado, podemos inferir que a concepção que identificamos no Rcnei (construtivista), não aconteceu ao acaso. O fato de Ana Leonor Teberosky Coronado e Telma Weisz, colaboradoras diretas de Emília Ferreiro terem participado da elaboração do Rcnei

¹²⁵ Essa obra teve sua tradução no Brasil no ano de 1985.

(Quadro 6) teve grande peso na opção por essa concepção. Trazemos na sequência um quadro com algumas obras de cunho construtivista presente no Rcnei preliminar.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão preliminar – Volumes 1, 2 e 3 – Obras construtivistas
COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento . Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
COLL, C. Psicologia e currículo : uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.
COLL, C. Diseño curricular base y proyectos curriculares. Cuadernos de Pedagogía , Barcelona, n. 168, p. 8-14, mar.1989.
COLL, C.; PALACIOS, J. ; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação . Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (v. 1; v. 2; v. 3).
COLL, C. et al. Los Contenidos en la Reforma – Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes . Madrid: Santillana, 1992.
COLL, C. et al. El Constructivismo en el Aula . Madrid: Graó, 1993.
FERREIRO, E. Filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina . Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita . Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
PIAGET, J. A construção do real na criança . Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
PIAGET, J. A equilibrção das estruturas cognitivas . Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
PIAGET, J. A noção de tempo na criança . Rio de Janeiro: Record, [19--].
PIAGET, J. Biologia e conhecimento . Lisboa: Rés, 1976.
PIAGET, J. Epistemologia genética . São Paulo: Martins Fontes, 1990.
PIAGET, J. Fazer e compreender . São Paulo, Melhoramentos; EDUSP, 1978.
PIAGET, J. Psicologia da inteligência . Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.
PIAGET, J. Psicologia e pedagogia . Rio de Janeiro: Cia. Forense, 1970.
PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança . São Paulo: Difel, 1982.
PIAGET, J.; INHELDER, B. O desenvolvimento das quantidades físicas na criança : conservação e atomismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança : imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever . São Paulo: Ática, 1994.
TEBEROSKY, A. Compor textos. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. Além da alfabetização . São Paulo: Ática, 1995.
TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da linguagem escrita . São Paulo: Trajetória; Unicamp, 1989.
TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Orgs.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita . São Paulo: Trajetória; Unicamp, 1989.
WEISZ, T. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização . São Paulo: Secretaria da Educação/CENP, 1989.

QUADRO 17 – Informações sobre obras de cunho construtivista presente no Rcnei preliminar

Fonte: a autora

No Quadro 17 estão apenas algumas obras de cunho construtivista retiradas do Rcnei preliminar. No documento é possível encontrar outras. Podemos notar que os nomes de Piaget, Ferreiro e Teberosky aparecem inúmeras vezes, o que não nos surpreende, pois como já alertamos Piaget foi orientador de Ferreiro, que por sua vez tem como uma de suas principais colaboradoras Teberosky.

Foi possível observar, também, obras de origem espanhola nas referências. Esse não é um fato isolado apenas do Rcnei¹²⁶, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais também se inspiraram no currículo espanhol em sua elaboração. Um dos assessores técnicos dos PCNs foi o professor espanhol Cesar Coll, pesquisador do construtivismo piagetiano e que também está presente nas referências do Rcnei.

Após a incursão pela matriz teórica cognitivista que orientou a elaboração do Rcnei, retornamos ao parecer da Anped. O documento da Anped sustenta que uma questão causadora de desconforto entre os pareceres foi a cisão entre desenvolvimento e conhecimento, conforme sugerido pelos volumes 2 e 3 do Rcnei preliminar, respectivamente intitulados *Desenvolvimento pessoal e social* e *Ampliação do universo cultural*.

Apesar do documento criticar, em algumas passagens, uma concepção escolarizada de trabalho, é exatamente uma concepção tradicional de escola que transparece na proposta, na forma como entende os conteúdos, na maneira como concebe o sujeito da aprendizagem restrito a seu papel de aluno, na confusão que estabelece entre a pauta de trabalho do adulto e a natureza das atividades da criança (ANPED, 1998, p. 95).

Um exemplo desse descompasso é a maneira como o documento abordou a questão da avaliação.

As listagens de objetivos relativos às aprendizagens e capacidades, os quais devem ser avaliados por critérios baseados em padrões, correm o sério risco de levar à adoção de práticas discriminatórias e excludentes que vem sendo denunciadas por muitos estudos sobre a realidade do atendimento pré-escolar no país, com crianças predominantemente pobres e negras permanecendo “retidas” por longos anos nas classes anteriores à 1ª série do ensino fundamental (ANPED, 1998, p. 95).

Esclareceu a Anped que o nível de formação da maioria dos professores que atuava na EI era bastante precário e informações como “reconhecer a escrita de seu próprio nome” (BRASIL, 1998, p. 73. v. 3) para as crianças de 3 anos era um erro gravíssimo, pois não tendo conhecimento adequado, o prejuízo dessa frase é imenso. A recomendação da Anped ao MEC foi que,

[...] seja adotada a terminologia consagrada na LDB, a qual resultou de longos esforços de muitos pesquisadores da ANPED junto aos parlamentares que

¹²⁶ A coleção de nove documentos espanhóis que a equipe da Coedi/MEC se inspirou para a elaboração do Rcnei foi: Guia geral; O currículo por etapas; Orientações didáticas; O projeto curricular; Temas transversais; Individualização do ensino; A colaboração dos pais; Educação para meio rural; Guia documental e dos recursos. Todos esses documentos são de responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência da Espanha, publicados no ano de 1993 e oferecidos a todas as comunidades autônomas de Madri.

propuseram emendas ao projeto de lei do Senado: a LDB fala em acompanhamento e registro para a educação infantil. Avaliação, na tradição pedagógica brasileira, implica em promoção ou retenção, o que seria funesto para as crianças menores de 7 anos, como já o é para as maiores (ANPED, 1998, p. 95).

As três últimas observações da Anped foram: que o item sobre necessidades especiais fosse revisto, pois apenas no volume introdutório do Rcnei preliminar era abordada a questão com propriedade; que a preocupação com a questão ambiental estivesse presente em todo o documento e não apenas em itens específicos; e que a apresentação de “língua escrita” antes de “língua oral” fosse revista, pois esse equívoco reproduzia a estrutura do ensino de etapas posteriores, representando um retrocesso em relação a todo conhecimento sobre o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança.

Finalizando o parecer, a Anped esboça seu anseio e recomendação ao MEC,

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

Esse parecer foi apresentado na XXI Reunião Anual da Anped em Caxambu, Minas Gerais, em setembro de 1998. Nessa mesma reunião, Ana Beatriz Cerisara apresentou o trabalho encomendado: *A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*.¹²⁷ Julgamos importante esclarecer que, no ano de 1998, Ana Beatriz Cerisara estava à frente da coordenação do Núcleo de Estudos de Criança de 0 a 6 anos (NEE0a6), atual Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein)

¹²⁷ No CL de Ana Beatriz Cerisara o trabalho está com o seguinte título: “A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações”, diferentemente do artigo de que dispomos, cujo título é: “A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações”.

da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc), espaço que mantém relação direta com o GT7 da Anped.

O trabalho apresentado por Cerisara na XXI Reunião Anual da Anped passou, um ano mais tarde, a constituir um capítulo do livro *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*, organizado pelos sócios integrantes da Anped.¹²⁸

Os pareceres considerados por Cerisara em seu trabalho são alguns dos que Ana Lúcia Goulart de Faria, coordenadora do GT7, solicitou para a elaboração do parecer coletivo da Anped. Na sequência, apresentamos em dois quadros os nomes dos pareceristas, instituição e área de atuação.

Nome dos pareceristas analisados por Ana Beatriz Cerisara	
1	Ana Lúcia Goulart de Faria e colegas do GT7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) da Anped
2	Diretoria da Anped
3	Eloísa Acires Candal Rocha
4	João Josué da Silva Filho
5	Cecília Goulart
6	Leila Regina de Oliveira Nunes
7	Sílvia Helena V. Cruz
8	Andréa Tirado Spadaro e equipe
9	Moysés Kuhlmann Jr.
10	Ana Maria Mello e Telma Vitória
11	Maria Lúcia de A. Machado
12	Maria Isabel E. Bujes
13	Marina Palhares e Cláudia Martinez
14	Irene Terezinha Fuck e equipe
15	Ana Beatriz Cerisara
16	Sônia Fernandes
17	Sônia Kramer e equipe
18	Fúlvia Rosemberg
19	Lenira Haddad
20	Márcia Moreira Veiga
21	Márcia Moreira Veiga e equipe
22	Elfrida Félix de Souza Gomide
23	Maria da Graça Horn
24	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
25	Ordália Alves de Almeida

QUADRO 18 – Informações sobre os nomes dos pareceristas considerados no trabalho de Ana Beatriz Cerisara
Fonte: Cerisara, 2007

(continua)

Quadro geral dos pareceres analisados				
	Tipo	Local	Instituição	Área
1	Institucional	Interestadual	Anped	EI
2	Institucional	Interestadual	Anped	EI

QUADRO 19 – Informações sobre tipo, local, instituição e área dos pareceres considerados por Cerisara
Fonte: Cerisara 2007

¹²⁸ Esse livro será abordado no decorrer da pesquisa.

(conclusão)

Quadro geral dos pareceres analisados				
3	Individual/universidade	SC	Ufsc	EI
4	Individual/universidade	SC	Ufsc	EI
5	Individual/universidade	RJ	UFF	Alfabetização
6	Individual/universidade	RJ	Uerj	EI
7	Individual/universidade	CE	UFC	EI
8	Institucional	SP	SME/SP	EI
9	Individual/instituição de pesquisa	SP	FCC	EI
10	Institucional	SP	USP/RP	EI
11	Individual /instituição de pesquisa	SP	FCC	EI
12	Individual/universidade	RS	UFRGS	EI
13	Individual/universidade	SP	UFSCar	EI
14	Institucional	SC	Fórum Estadual	EI
15	Individual/universidade	SC	Ufsc	EI
16	Individual/rede mun. de ensino	SC	SME/SC	EI
17	Institucional	RJ	PUC/RJ	EI
18	Individual/instituição de pesquisa	SP	FCC	EI
19	Individual/universidade	SP	USP	EI
20	Individual/rede mun. de ensino	MG	SME/BH	EI
21	Institucional	MG	SME/BH	EI
22	Institucional	RS	Furg	EI
23	Individual/universidade	MG	UFU	EI
24	Individual/universidade	RS	UFRGS	EI
25	Individual/universidade	SP	USP/RP	EI
26	Individual/universidade	MS	UFMS	EI

QUADRO 19 – Informações sobre tipo, local, instituição e área dos pareceres considerados por Cerisara
Fonte: Cerisara 2007

Ao fazer paralelo entre o Quadro 1 e o Quadro 18, podemos verificar que Ana Lúcia Goulart de Faria, Eloísa Acires Candal Rocha, Moysés Kuhlmann Jr., Maria Lúcia de A. Machado, Sonia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Lenira Haddad e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira estiveram vinculados à equipe da Coedi/MEC entre os anos de 1994 a 1997. Essa rede de relações pode ser clarificada à luz de Pierre Bourdieu. Segundo o autor,

[...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, com o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligação permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007, p. 67, grifos do autor).

Essas redes são fundadas e fundamentadas em trocas, tanto materiais quanto simbólicas. O capital social de um agente está associado à noção de estratégia, visto que são essas que constroem a rede de ligações. As estratégias dos agentes orientam-se em função da posição que eles ocupam dentro do campo e suas ações se realizam sempre com vistas a maximizar os resultados. Não estamos afirmando que os agentes agem de maneira consciente,

mas que nesse jogo não existe neutralidade, pois todo ato realizado pressupõe uma série de interesses.

Para Cerisara (2007), durante o processo de elaboração e reelaboração do Rcnei foi possível perceber “uma diversidade de opiniões, que revelam os diferentes olhares sobre esta área ainda tão recente e com diferenças regionais tão marcantes”. De acordo com o parecer de número 2,

A grande preocupação dos pesquisadores desta área é com a própria criança de 0 a 6 anos que apenas em 1988 com a nova Constituição adquiriu pela primeira vez na história do Brasil o direito à educação em creches e pré-escolas. Dez anos depois, com a LDB, o PNE e estes referenciais, nossa preocupação continua a mesma, tentando superar obstáculos, sem ignorar os avanços já alcançados até o momento (CERISARA, 2007, p. 21).

O primeiro ponto levantado refere-se à linguagem empregada no Rcnei preliminar. Segundo Cerisara (2007, p. 24) a análise dos pareceres indicou “um predomínio de observações relativas à construção de problemas de redação, gramaticais e ortográficos, sérios problemas de coerência interna e conceituais”. Essa preocupação está visível no parecer de número 18,

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

No tocante à linguagem, os pareceres ainda questionaram a indefinição quanto ao leitor-alvo do documento, ou seja, a quem o documento se dirigia, se aos gestores, técnicos ou aos professores. Apenas três pareceres elogiaram a linguagem empregada, tal como podemos observar pelo parecer de número 23, “a linguagem empregada é simples e facilita a utilização do documento pelos profissionais, não só como material de estudo, mas também como **manual** que oriente diretamente o trabalho” (CERISARA, 2007, p. 26, grifo nosso). Para a autora, a compreensão do parecerista sobre a linguagem vai na contramão dos demais pareceres, pois esses evitam justamente a posição assumida pelo parecer de número 23, que o Rcnei sirva apenas como manual/cartilha pelos professores.

Outro ponto levantado foi o excesso de detalhamento do Rcnei preliminar: “o excesso de divisões, títulos e subtítulos prejudica a compreensão do todo. Alguns tópicos estão fora de lugar, alguns repetidos” (CERISARA, 2007, p. 25). O parecer de número 9 complementa: “uma proposta como esta deveria adotar uma postura de simplicidade ao invés

de trazer a complexidade simplista da justaposição de temas e do emprego de frases de efeito” (CERISARA, 2007, p. 25).

Segundo Cerisara (2007), em uma série de pareceres destacou-se a falta de padronização no uso da terminologia oficial, ferindo inclusive a legislação em vigor, como exemplo,

[...] no caso da menção sobre avaliação para a educação infantil, do educador no lugar do professor, da organização por faixas etárias 0 a 3 e 3 a 6 e não 0 a 3 e 4 a 6 anos, assim como pelo uso da expressão ensino de 1º grau, no lugar de ensino fundamental (CERISARA, 2007, p. 26).

A sugestão dos pareceres foi uma revisão total no documento a fim de corrigir os problemas de linguagem encontrados. Como material de referência, foram indicados os “cadernos” da equipe que esteve no MEC entre os anos de 1994-1997.

Quanto à organização por faixa etária adotada no Rcnei preliminar, 0 a 3 e 3 a 6 anos, várias foram as posições assumidas pelos pareceristas “um conjunto de pareceres chama a atenção para a arbitrariedade do recorte etário, que contraria o que foi definido pela Política Nacional de Educação Infantil (0 a 3 - 4 a 6)” (CERISARA, 2007, p. 34). Os pareceres ainda indicaram que, apesar de o Rcnei preliminar abordar a faixa etária de 0 a 3 anos “esse cuidado não está presente em todo o documento” (CERISARA, 2007, p. 34).

Podemos verificar pelo parecer de número 18 que “[...] o texto está dividido em tópicos seguindo o modelo escolástico/disciplinar, quando procura integrar a faixa dos bebês e suas especificidades acarreta ao texto problemas estruturais, sobreposições e ausências” (CERISARA, 2007, p. 35).

Segundo alguns pareceristas, a forma como está estruturado o documento contribui para a fragmentação da educação e cuidado por faixa etária e acaba repetindo o que foi constatado na maior parte das propostas curriculares para a educação infantil no Brasil no levantamento realizado sob a coordenação da COEDI/MEC e apresentado no documento Proposta pedagógica e curricular em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (MEC/DPE/COEDI, Brasília, 1996) (CERISARA, 2007, p. 35).

Outra preocupação dos pareceristas foi com o tratamento destinado à Educação Infantil, ou seja, a EI era tratada no documento como ensino, remetendo à forma trabalhada do Ensino Fundamental. Segundo Cerisara (2007), trata-se de um retrocesso em relação aos avanços que já haviam sido alcançados. Esse também é o posicionamento do parecer de número 11: “o RCNEI nasce com a marca da herança do ensino fundamental, que não pediu,

não desejou, não merece, mas que irá conformar” (CERISARA, 2007, p. 28). Continua Cerisara (2007, p. 28), “vários pareceres indicam que o fato do Rcnei utilizar a terminologia emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional reforça a idéia de que o documento apóia a escolarização precoce das crianças, desde o nascimento”.

O posicionamento acima não está distante dos pareceres de número 9 e de número 19. O de número 9 observa: “conhecer, crescer, viver, transformar-se num processo frio e burocrático controlado pelo adulto sem espaço para o prazer e o livre fazer da criança” (CERISARA, 2007, p. 29). Já o de número 19 esclarece,

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

De acordo com Cerisara (2007), a concepção de criança que predomina no Rcnei preliminar privilegia o sujeito-escolar ao invés do sujeito criança, ou seja, não toma a criança como princípio educativo, como sujeito de direitos. Esse também é o posicionamento do parecer de número 2.

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

Alguns pareceres afirmaram que “no transcorrer do documento há várias concepções de criança sem que seja possível relacionar as concepções teóricas apresentadas com o conteúdo das demais partes da referida proposta” (CERISARA, 2007, p. 30).

Com relação à concepção teórica, Cerisara (2007) esclarece que alguns pareceres identificaram que o Rcnei tem sua fundamentação teórica pautada na psicologia, mais especificamente no construtivismo socialmente determinado. Esta concepção foi,

[...] amplamente criticada por sua fundamentação confusa e pouco aprofundada, que levou a uma abordagem eclética de diferentes autores com concepções muitas vezes conflitantes, equivocadas ou simplificadas, ocasionando problemas de entendimento

e contradições que atingem diretamente a coerência do RCNEI (CERISARA, 2007, p. 30).

Consideramos conveniente esclarecer que a concepção de homem adotada pela equipe que elaborou o Rcnei (1997-1998) é distinta da concepção da equipe que esteve à frente da Coedi/MEC entre os anos de 1994 a 1997 e Anped. Tal assertiva pode ser evidenciada pela afirmação de Moysés Kuhlmann Júnior (2007, p. 58-59), pertencente à equipe Coedi/MEC (1994-1997) (ver Quadro 1) e sócio integrante da Anped: “o construtivismo é ‘a nova palavra mágica dos meios educacionais, utilizada para explicar tudo sem que de fato se diga nada’”. Ainda com o autor “[...] ao querer derivar da psicologia cognitivista as relações da instituição educacional [...] a proposta do referencial se contorce para recuperar a ciência, a arte, a sociologia, o cuidado, as famílias, a(s) cultura (s), a história, etc.” (KUHLMANN JR., 2007, p. 58-59). Nessa mesma linha, Cerisara (2007) esclarece que o Rcnei se equivoca muitas vezes ao misturar autores de concepções distintas e conflitantes, acarretando dificuldades na compreensão do documento.

Na sequência, trazemos um quadro onde é possível observar referência à concepção supracitada. Para esse levantamento, consideramos os sete “cadernos” produzidos pela equipe Coedi/MEC (1994-1997).

Referências socioconstrutivistas nos “cadernos” da Coedi/MEC		
Caderno 2	O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. Cadernos de pesquisa , São Paulo, n. 77, p. 69-80, mai. 1991.	Sonia Kramer
Caderno 4	Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento infantil. Idéias , São Paulo, n. 10, 1991.	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Caderno 6	Exclamações, interrogações e reticências na instituição de Educação Infantil : uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.	Maria Lúcia de Arruda Machado
Caderno 6	Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: Oliveira, Z.M.R. Educação infantil : muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.	Maria Lúcia de Arruda Machado

QUADRO 20 - Informações sobre obras socioconstrutivistas presente nos “cadernos” da Coedi/MEC

É possível observar pelo quadro acima que todos os autores citados estavam vinculados à equipe Coedi/MEC (1994-1997) (ver Quadro 1) e Anped. Está explícito que Lev

Semenovitch Vygotsky representou um dos principais autores da matriz teórica que orientaram a elaboração dos cadernos da Coedi.

Vygotsky busca compreender o desenvolvimento do pensamento pela transformação das diferentes funções do psiquismo e pelas diversas atividades da consciência. Para ele, não é possível estudar o desenvolvimento da criança sem levar em consideração a imersão dessa criança na cultura, ou seja, sua interação com diferentes formas de comportamentos, pois desenvolvimento e Educação são indissociáveis.

Toda aprendizagem é ao mesmo tempo natural (ligada a mecanismos universais) e artificial (ligada a instituições humanas). Nesse sentido, a Educação formal assume o lugar por excelência “da gênese das funções psíquicas superiores, assegurando notadamente a passagem dos conceitos espontâneos para as noções científicas” (LEGENDRE, 2010, p. 458). Ou seja, como a construção das capacidades humanas se efetua primeiramente no plano intersíquico, o papel da escola é essencial nesse processo de desenvolvimento.

Assim, o papel da Educação consiste em favorecer a apropriação de ferramentas culturais que terão como efeito ativar o desenvolvimento da criança e criar novas zonas de desenvolvimento proximal, e do professor criar possibilidades social e culturalmente para que essa apropriação do conhecimento aconteça.

Devemos esclarecer que entre os modelos “homem das ciências humanas” e “homem natural” encontramos tanto convergências como divergências. Sobre as convergências, Wolff (2008, p. 52) esclarece que ambos apresentam,

Uma orientação metodológica (naturalista), um mesmo pressuposto metafísico (o monismo materialista), uma mesma idéia de homem (uma espécie biológica) e um mesmo tipo de objeto: é o pensamento, seja ele humano, animal ou artificial, ou, mais genericamente, todo o sistema de aquisição, de conservação ou de uso dos conhecimentos (percepção memória, raciocínio, cálculo), cujo modelo continua sendo o cérebro humano.

Porém, os pesquisadores que se nutrem desses modelos nem sempre se identificam. Os grupos analisados nessa dissertação Coedi/MEC (1994-1997), Coedi/MEC (1997-1998) e Anped são exemplos dessa afirmação. Esse não é um fato apenas desses grupos. Segundo Wolff (2008), as controvérsias existentes seja nesse caso, seja em outros, decorrem como em todos os casos de concorrência entre modelos, entre disputas metodológicas, embates epistemológicos, debates ideológicos, políticos, entre outros.

A posição do grupo da Anped é de crítica ao caráter psicologizante presente no Rcnei. Conforme Cerisara, o parecer de número 3 afirmou que,

A insuficiência da psicologia para orientação das práticas educativas tem sido amplamente discutida entre nós. E quanto mais concordamos com uma posição que concebe o processo de desenvolvimento do sujeito/criança como algo socialmente determinado, mais se põe a necessidade de subsídios de áreas complementares tais como a sociologia, a antropologia, a linguagem, a história (CERISARA, 2007, p. 31).

Complementa o parecer de número 1,

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

Outro aspecto levantado pelos pareceristas foi a maneira simplista como o Rcnei preliminar abordou as creches e pré-escolas no Brasil.

A forma como é trabalhada essa questão no documento revela uma concepção distorcida em que a assistência e a educação são tratadas com excesso de simplismo e linearidade, polarizando as duas (CERISARA, 2007, p. 31).

Indicaram-se como referência teórica os trabalhos de Kuhlmann Jr., que têm diversas publicações sobre a história da Educação Infantil.

Quanto à estrutura do documento, assevera Cerisara (2007) que a maneira como o Rcnei preliminar foi dividido, utilizando dois âmbitos de experiências, *Desenvolvimento pessoal e social* – com os eixos Conhecimento de si e do outro, Movimento e Brincar – e *Ampliação do universo cultural* – com as áreas Artes Visuais, Língua escrita e Língua oral, Matemática e Música –, foi alvo de muitas críticas dos pareceristas. Podemos observar a afirmação da autora no parecer de número 3:

A falta de integração entre eixos e áreas os transforma em disciplinas e não garante a ampliação e a ruptura com uma organização por disciplinas separadas dos processos de desenvolvimento e do contexto cultural (CERISARA, 2007, p. 32).

Complementa o parecer de número 18: “a impressão de que a estrutura de alguma área disciplinar preexiste aos referenciais dá a sensação de fragmentação e incompletude” (CERISARA, 2007, p. 32). Segundo Cerisara (2007, p. 32),

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

Para Cerisara (2007), o fato de o Rcnei preliminar elencar para cada eixo de trabalho os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática evidencia uma contradição com a concepção teórica adotada.

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

No que se refere aos eixos do Rcnei preliminar, o parecer de número 26 esclarece que separar Brincar, Movimento e Conhecimento de si e do outro “é impróprio, assim como “[...] definir conteúdos para estas áreas reforça a idéia de objeto de ensino e enquadramento normativo” (CERISARA, 2007, p. 36). Essa também foi a preocupação do parecer 17: “entre o brincar e os conteúdos informativos, desaparecem meninos e meninas reais, cidadãos de direito” (CERISARA, 2007, p. 36). Segundo Cerisara (2007), os pareceres indicaram que o brincar e o movimento deveriam perpassar todo o documento e não contar como eixo de trabalho.

Quanto ao eixo Linguagem, vários foram os questionamentos. O fato de o Rcnei preliminar separar a língua oral da língua escrita é um problema sério, pois “dilui a questão cultural da linguagem, dicotomizando-a e fragmentando-a, como se as crianças tivessem apenas duas linguagens” (CERISARA, 2007, p. 37).

Cerisara (2007) organizou em tópicos as observações dos pareceres sobre os conceitos apresentados no Rcnei. Segundo a autora, os conceitos apresentados não se sustentam no decorrer dos três volumes, pois, segundo o parecer de número 18, o que o texto afirma, a estrutura do Rcnei preliminar nega. Trazemos essas observações na sequência:

O texto se propõe ser um referencial teórico, mas se apresenta como uma proposta pedagógica (parecer 24);

O documento inicialmente critica a versão escolar do trabalho em creches e pré-escolas, no entanto, a forma e o conteúdo do mesmo acabam revelando esta mesma concepção (parecer 15);

A proposta, mesmo se dizendo aberta e flexível, acaba por enfraquecer a diversidade, empobrecer a cultura, minimizar a educação. Ele se diz flexível, mas não é. Apresenta uma suposta correspondência linear entre objetivos, atividade, conteúdo e avaliação que fica distante da prática (parecer 17);

No tratamento dado ao brinquedo, o texto critica como tem sido trabalhada a brincadeira e o movimento, mas incorre no mesmo erro (parecer 22); Apesar de contemplar a educação especial, falta articulação desta seção com o resto do documento, dificultando uma concepção de educação especial inclusiva (parecer 6); É importante e válido que a relação creche-família apareça no texto, mas a forma como é tratada é contraditória, pois fala da diversidade das famílias, mas não trabalha como pressuposto de que é lugar de embates (parecer 13) (CERISARA, 2007, p. 37-38).

De acordo com os pareceres supracitados, essas questões devem ser reavaliadas na versão final do Rcnei. Acrescenta Cerisara (2007) que outro aspecto que causou estranhamento entre os pareceristas foi a falta de continuidade da equipe que estava na Coedi/MEC e os materiais produzidos pela equipe que esteve na Coedi/MEC entre os anos de 1994 a 1997.

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

Os encaminhamentos e sugestões dos pareceres também foram organizados em forma de tópicos por Cerisara (2007, p. 40-41),

Montagem de equipes multidisciplinares para assessorar educadores (parecer 8); Inserir o RCNEI no contexto da elaboração de uma pedagogia da Educação Infantil e da Infância e em continuidade à produção da COEDI; Previsão de situações variadas no sentido de situar o RCN dentre inúmeras outras ações que garantem a formação dos profissionais, articulação entre ensino fundamental, política de formação dos docentes e dos não docentes (parecer 10); Importância de entender o alcance deste documento, que precisa vir acompanhado de um real suporte para que possa funcionar (parecer 4); O MEC deve estabelecer uma política de divulgação e amplo debate com todos os interessados, uma vez que o RCNEI não foi marcado em sua elaboração por um processo democrático e participativo (parecer 16);

Realização de amplos debates; com todos os pareceristas, comunidade científica e entidades da sociedade civil que se ocupam das crianças em geral e das pequenas em particular, da família, dos trabalhadores e trabalhadoras (parecer 2).

Após a apresentação desse trabalho na XXI Reunião Anual da Anped, onde os participantes da reunião evidenciaram uma possível omissão do MEC em relação aos trabalhos que vinham sendo construídos para a EI, os sócios integrantes da Anped decidiram elaborar um livro/manifesto, cujo objetivo era registrar “[...] na história da infância e na história da educação brasileira este grave momento que as crianças pequenas estão atravessando” (FARIA; PALHARES, 2007, p. 3). Assim, no ano de 1999, o livro *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*, financiado por três universidades públicas de nosso país (Faculdade de Educação da Unicamp, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de São Carlos) foi publicado.¹²⁹

Fazem parte dessa coletânea: Maria Malta Campos, com o prefácio do livro, Ana Lúcia Goulart de Farias e Marina Silveira Palhares, com a apresentação, Ana Beatriz Cerisara, com o texto *A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*, Marina Silveira Palhares e Cláudia Maria Simões Martinez, com o artigo *A Educação Infantil: uma questão para o debate*, Moysés Kuhlmann Jr., com o trabalho *Educação Infantil e currículo*, Ana Lúcia Goulart de Farias, com o capítulo *O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil*, Maria Evelynna Pompeu do Nascimento, com o texto *Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e Marina Silveira Palhares, com o posfácio *Educação Infantil: como ficam as crianças de 6 anos?*

Essa coletânea de textos reflete o posicionamento crítico dos autores com relação ao RcnEI preliminar. Consideramos esse livro uma espécie de síntese do embate ocorrido na década de 1990, mais especificamente entre 1994 a 1998, momento em que dois grupos distintos de intelectuais lutaram pela legitimidade de suas proposições para a EI. Esse embate por projetos societários e educativos que observamos nos grupos considerados nessa pesquisa surge da eterna luta entre “[...] aqueles que estão em posições executivas e precisam dar respostas aos desafios da realidade e aqueles que estão na universidade e nos centros de pesquisa, desenvolvendo a necessária abordagem crítica dos fenômenos educativos” (CAMPOS, 2007, n.p). O mérito da coletânea é, segundo Maria Malta Campos (2007, n.p),

¹²⁹ A edição que trabalhamos nessa dissertação é a sexta edição, ano 2007.

“[...] construir algumas pontes entre especialistas que **militam** em distintas subáreas educacionais, assim como entre aqueles que atuam pressionados por diferentes constrangimentos de tempo e espaço” (grifo nosso).

Palhares e Martinez iniciam seu texto destacando a importância dos “cadernos” da Coedi, produzidos pela equipe que esteve no MEC entre os anos de 1994 a 1997. Para as autoras, a preocupação dessa equipe era disponibilizar e traduzir o conhecimento, advindo de diferentes fontes, em práticas que respeitassem as crianças pequenas. Porém, esse trabalho foi interrompido no ano de 1998 quando o MEC disponibilizou a versão preliminar do Rcnei.

Destacam as autoras que, embora o Rcnei preliminar seja uma iniciativa importante e apresente os tópicos fundamentais para um referencial, ele “representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil” (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p. 8). Segundo as autoras, nossa realidade é distante do que o MEC propõe:

[...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para a criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriores sistematizados e divulgados (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p. 10).

No decorrer do texto, as autoras vão trazendo recortes do Rcnei preliminar, questionando e contrapondo-os com a realidade da EI em nosso país. Tal é o caso da importância apregoada pelo Rcnei do diálogo com as diversas propostas construídas no cotidiano de cada instituição; da destinação dos recursos do tesouro para a efetivação das políticas para EI; do espaço físico das instituições; da formação de vínculos; da rotatividade profissional; e da formação do educador. Esses são alguns pontos que devem fazer com que nosso olhar para o Rcnei seja um olhar “inquisidor, um olhar crítico” (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p. 11).

O posicionamento assumido por Palhares e Martinez não está distante do posicionamento de Ana Beatriz Cerisara em *A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações* (texto já trabalhado nesta dissertação) e de Moysés Kuhlmann Jr., no texto *Educação Infantil e Currículo*. O artigo de Kuhlmann Jr. é uma reelaboração do seu parecer que foi enviado ao MEC para apreciação no ano de 1998.

Para esse autor, a polarização entre assistência/Educação vem há muito tempo permeando as pesquisas na área da EI. Essas mesmas pesquisas já demonstraram que a fragilidade entre instituições não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que “o recorte institucional se situa na sua distinção social” (KUHLMANN JR., 2007, p. 52). Porém, constantemente o tema é interpretado e reinterpretado da maneira mais conveniente, ou seja, atribui-se à pré-escola a condição de educacional e à creche a condição de assistencial. “Essa dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico. Reproduzi-la é cômodo e simples. É o que fez a versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil” (KUHLMANN JR., 2007, p. 53). Continua o autor: “o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos” (KUHLMANN JR., 2007, p. 53-54).

Para o autor, a solução das desigualdades não ocorre com a definição de um referencial que sugere ser possível promover o conhecimento através do acesso por parte de todos à EI. “Fantasia-se que o conhecimento seria algo passível de ser oferecido como produtos em prateleiras de supermercado” (KUHLMANN JR., 2007, p. 55).

Questiona Kuhlmann Jr. (2007) que as proposta para as crianças de 0 a 3 anos presentes no Rcnei preliminar subordinam-se ao que é pensado para as crianças de 4 a 6 anos,

[...] daí a compartimentação e o contorcionismo para encaixar as especificidades da educação da criança na faixa etária dos 0 aos 6 anos, daí o recurso a expressões como “categorias curriculares flexíveis” – categoria delimita, enquanto flexibilidade retira limites –, uma forma de recusar e tornar a repor conteúdos disciplinares, de modo truncado e desordenado (KUHLMANN JR., 2007, p. 56).

Outra preocupação do autor foi com relação ao verbo “construir” presente em todo o documento.

Ao querer derivar da psicologia cognitivista as relações da instituição educacional com a criança e a transmissão e a produção do conhecimento, a proposta do referencial se contorce para recuperar a ciência, a arte, a sociedade, o cuidado (KUHLMANN JR., 2007, p. 59).

A palavra “prazer” aparece apenas na página 65 do documento introdutório, “como que num momento de distração da vigilante proposta” (KUHLMANN JR., 2007, p. 59). Para que uma proposta seja educacional, ela não precisa se vincular ao desenvolvimento cognitivo, a uma criança abstrata, imersa em um mundo de disciplinas próprias do Ensino Fundamental. Em vez disso, seria preciso tomar a criança como ponto de partida, o que exigiria da equipe

responsável pelo Rcnei o entendimento de que a criança compreende o mundo a partir do afeto, do prazer, do desprazer, da fantasia, do brincar, do movimento e da poesia, coisas distantes do Rcnei preliminar.

Ana Lúcia Goulart de Farias segue a mesma linha, trazendo elementos para que possamos pensar criticamente o Rcnei preliminar. Segundo a autora, seu artigo almeja “contribuir para esta importantíssima empreitada da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) com os conselhos estaduais de educação, assim como pretende ser mais um roteiro de discussão para profissionais **engajados**” (FARIA, 2007, p. 68, grifo nosso). O texto de Faria considera a organização do espaço físico apenas enquanto estratégia de redação, pois, segundo ela, para além do espaço físico há inúmeros fatores que devem ser observados. Uma pedagogia que busque garantir o direito à infância e o direito a melhores condições para as crianças deve, necessariamente,

[...] mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento. Assim, uma política para educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas (FARIA, 2007, p. 69).

Dessa forma, cada instituição de EI organizaria seu espaço de acordo com seus objetivos, pois uma pedagogia “faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia” (FARIA, 2007, p. 70). As instituições de EI devem ser espaços que garantam o imprevisto e não a improvisação, espaço que possibilite o convívio das mais variadas diferenças. Esse espaço é o “pano de fundo”, “moldura” “[...] ele será qualificado adquirindo uma nova condição de ambiente” (FARIA, 2007, p. 70). Assim, o ambiente da EI deverá contemplar processos e produtos planejados para que a rotina se transforme em jornada, para que o atendimento se transforme em cuidado/Educação, para que o educador possa ser o profissional da Educação, para que as instituições não sejam lugares de serviços, mas espaços de direitos.

Maria Evelyn Pompeu do Nascimento nos leva a repensar a EI a partir do ordenamento jurídico e de alguns temas fundamentais para a mesma. Ela questiona se é possível contemplar com qualidade a formação de pessoas que estarão em contato com crianças em estágio de desenvolvimento físico-motor-emocional, de interação com o outro e com o mundo significativamente diferente. Em um curso médio com duração de três anos, é possível dar conta das especificidades de cada um desses níveis de ensino, bem como da

necessária integração entre eles? Uma qualificação que privilegia um perfil de professor é apropriada para a especificidade da Educação Infantil que pressupõe o educar e cuidar? Não estaria, na verdade, sendo enfatizada uma leitura escolar da Educação Infantil? Para a autora, o que está ocorrendo é uma contradição entre o que o MEC acordou em alguns documentos como: *Política nacional de Educação Infantil* (1994) e *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (1994) e a definição do modelo para a consolidação de um profissional pelo viés da escolarização. Ou seja, reconhecia-se que os atuais mecanismos de formação não contemplam a dupla função cuidar/educar e considerava-se “formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização” (NASCIMENTO, 2007, p. 108) para os profissionais de EI. Para a autora, o reconhecimento da creche como parte integrante do sistema educativo exige que questões sejam vistas, revistas, repensadas e acima de tudo enfrentadas com seriedade.

O campo em que se define o currículo, ou melhor, o campo em que foi definido o RcnEI, pode ser considerado um espaço de lutas, ambiguidades, indeterminações, intenções, embates políticos e negociações. Isso, segundo Bourdieu (2010), é próprio do campo político, palco por excelência de lutas simbólicas; a própria lógica desse campo supõe formas específicas de agir. É preciso esclarecer que essas lutas não acontecem apenas entre grupos distintos ou antagônicos, mas entre os agentes de um mesmo grupo. “Por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo” (SANTOS, 2002, p. 351).

A coerência de uma proposta já se configura como tarefa árdua se elaborada por uma única pessoa, fato que se agrava quando ela é elaborada por um grupo com a colaboração de intelectuais de diferentes campos disciplinares, pois “[...] fatalmente irão apresentar inconsistências ou divergências implícitas, mesmo que a mão hábil de seus relatores tenha buscado atenuá-las ou suprimi-las” (SANTOS, 2002, p. 352).

Nesse espaço, ao se acolherem determinadas vozes e silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades de homem, de mundo e de sociedade.

No processo de negociação para as definições curriculares, há concessões e intransigências, grupos que cedem ou recuam, grupos que são silenciados, porque não conseguem adesão as suas propostas e assim por diante (SANTOS, 2002, p. 351).

Dessa forma, sempre haverá nesse espaço duas ou mais vozes lutando pelo direito de impor o seu discurso. As diferentes formas de resistência que ocorrem nesse campo derivam das diferentes trajetórias, posições teóricas e políticas dos sujeitos envolvidos.

[...] se a vitória de uma posição significa, pois, a derrota de outras, cabe lembrar que o grupo vencido em uma disputa de idéias, geralmente, coloca-se em uma **posição crítica**, buscando identificar problemas e desacertos na implementação da proposta vitoriosa (SANTOS, 2002, p. 351, grifos nossos).

Cabe esclarecer que as vozes discordantes que se levantaram contra a proposição do MEC estavam atuando em outras esferas e, por isso, buscando propostas compatíveis com suas ideias e ideais. Cada campo opera com critérios próprios e interesses específicos. Esses critérios podem não ser compatíveis com os demais campos, pois são definidos na própria lógica do campo e do jogo desse campo.

A voz do grupo da Anped, que se ergueu para produzir uma linguagem de resistência, pode ser compreendida nessa dissertação à luz do conceito de intelectual crítico de Michel Foucault e intelectual coletivo Pierre Bourdieu. Consideramos que esses conceitos mostram-se uma hipótese fecunda para problematizar as ações desse grupo, que tem como preocupação lutar contra as formas de poder que emergem em nosso meio educacional e “[...] feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso” (FOUCAULT, 2003, p. 71).

Fazemos interlocução com Helenice Rodrigues da Silva (2005) para justificar a opção em trabalhar neste terceiro momento com o intelectual crítico e coletivo. Para a autora, a noção de intelectual tem um caráter poliformo, muda de acepção dependendo da sociedade e da concepção história em vigor, ou seja, diferentes épocas forjam modelos distintos de representação intelectual. Toda tentativa de definição e compreensão é complexa e conflitante (RODRIGUES DA SILVA, 2005).

A acepção de intelectual até meados de 1970, definiu-se “menos em função de uma profissão – um produtor do saber e da cultura, possuindo uma certa notoriedade em sua área de conhecimento” (RODRIGUES DA SILVA, 2005, p. 397), do que em função de seu engajamento, ou seja, “de sua atuação política no espaço público” (RODRIGUES DA SILVA, 2005, p. 397). A missão atribuída a esse intelectual era a de defesa de verdades e justiça. Sua qualidade não estava “[...] necessariamente ligada à sua participação à intelligentsia, mas ao uso da profissão por e pelas idéias” (MORIN, 1983, p. 18, apud RODRIGUES DA SILVA, 2005, p. 402).

Nas últimas décadas, marcadas por guinadas ideológicas e mutações históricas, o modelo de intelectual universal encontrou um substituto. O novo intelectual rompe com a ideia de dogmatismo, consciência moral, *maître à penser*, pois “não se trata mais de reativar formas antigas de ações, mas de tentar mobilizar a opinião pública em relação aos males que afetam o presente” (RODRIGUES DA SILVA, 2005, p. 412), ou seja, manter uma postura crítica frente às adversidades que enfrentamos.

Segundo Leclerc (2004), em nossa história são numerosos os intelectuais que não hesitaram em colocar seu pensamento a serviço de ideias contestatórias, tomando partido em causas públicas, colocando em dúvida a verdade oficial apresentada pelos poderes e pelas instituições. Em quase todos os casos, os intelectuais veem-se em conflito com o Estado, com a classe política ou a classe dominante (LECLERC, 2004). Suas armas são a produção de textos engajados, polêmicos, manifestos ou petições. É por meio dessas estratégias que os intelectuais reivindicam ações que julgam apropriadas no campo em que são competentes.

É esse intelectual que observamos na Anped, em particular no GT7 dessa associação. Essa assertiva pode ser evidenciada pela ação de Ana Lúcia Goulart de Faria e demais intelectuais ao enviarem uma carta a todos os membros do grupo Educação de Criança de 0 a 6 anos, solicitando aos sócios integrantes da associação que contribuíssem com o parecer coletivo da Anped sobre o Rcnei preliminar; ao publicarem uma cópia dessa mesma carta na Lista Infância e na página do Núcleo de Estudos de Criança de 0 a 6 anos (NEE0a6) da Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc); ao encomendarem um trabalho a Ana Beatriz Cerisara sobre o Rcnei preliminar; ao tornarem público os trabalhos *A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações* e o *Parecer da Anped sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* na XXI Reunião Anual da Anped e na *Revista brasileira de Educação* e por fim pela ação coletiva dos sócios integrantes da Anped ao elaborarem um livro/manifesto *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*, reafirmando a posição teórica e política do grupo sobre a controversa elaboração do Rcnei.

Segundo Didier Eribon (2004), uma das virtudes em elaborar uma análise a partir do conceito de intelectual crítico é compreender a opção dos agentes por “[...] no ser governado de tal maneira, ni en nombre de tales principios, ni em vista de tales objetivos, ni por medio de tales procedimientos [...]” (ERIBON, 2004, p. 10). Ou seja, “[...] no ser governado sin poder decir palabra alguna” (ERIBON, 2004, p. 10).

Michel Foucault e Pierre Bourdieu foram seminais na análise do intelectual crítico, embora com conceitos aparentemente diferentes, eles convergem quanto à necessidade viva dessa figura em nossa sociedade. Segundo Bourdieu (2004, p. 255), estamos em uma situação na qual,

[...] necesitamos de Foucault: hemos de alistarlo en nuestro batallón y en nuestro combate, [...] Foucault trabajó mucho en definir el lugar y el papel del intelectual crítico y específico, el papel y el lugar que debía sostener en relación con el movimiento social, en el movimiento social. Los conceptos – decía – **vienen de las luchas y deben retornar a las luchas** (grifos nossos).

Foucault personificou uma tentativa “[...] ejemplar para sostener a la vez la autonomía del investigador y el compromiso en la acción política” (BOURDIEU, 2004, p. 255). Esse intelectual rompe radicalmente com o intelectual universal, ou seja, o intelectual defendido por Jean-Paul Sartre.

Enquanto o intelectual para Sartre era uma figura comprometida com os valores universais, o qual ajudava os homens a despertarem em si a consciência, “[...] la intención de Foucault es, en efecto, proponer un modelo muy distinto” (REVEL, 2009, p. 86). Sartre propôs uma universalidade dos valores, enquanto Foucault, ao contrário, apresentou “[...] lo que llama la dimensión ‘local’ del intelectual” (REVEL, 2009, p. 86). Sartre afirmava a necessidade de consciência por meio da objetivação, pela mediação, no entanto “[...] Foucault propone una deconstrucción de la noción misma de conciencia, una crítica de la objetividad” (REVEL, 2009, p. 86-87). Sartre outorgava o privilégio de pensar ao pensador e de escrever ao escritor,

[...] Foucault cree que no existe diferencia alguna entre un escritor y un militante cualquiera, ni, en términos más generales, entre un intelectual y un no intelectual: ya sea uno filósofo, periodista, preso, obrero, profesor, paciente psiquiátrico – y hasta reinventarlo – en la resistencia y la acción política común (REVEL, 2009, p. 87).

Nas palavras de Bourdieu (2004), Foucault buscou uma maneira de militar que permitisse aos intelectuais não deixar suas competências e seus valores relegados a segunda ordem. Essa ação política “en parte, me asocié” (BOURDIEU, 2004, p. 259). Bourdieu (2004, p. 258) buscava agrupar os “[...] ‘intelectuales específicos’ en el sentido de Foucault, en un *intelectual colectivo*, interdisciplinario e internacional, asociado al movimiento social más crítico de las componendas políticas” (grifo do autor). Esse intelectual coletivo tem duas funções,

[...] primero una negativa – es decir, defensiva –, que critica y trabaja hacia la difusión de herramientas para defenderse contra el discurso del poder dominante; y segundo, una positiva – es decir, constructiva – que contribuye a una reinención política percibida de manera colectiva y a la creación de las condiciones sociales necesarias para una producción colectiva de utopías realistas (OSLENDER, 2007, p. 352).

Para Bourdieu (1998), a luta dos intelectuais deve ser coletiva, pois, muitas vezes, a eficácia dos poderes que se exerce sobre eles resulta em grande parte do enfrentamento em ordem dispersa com que esses intentam. Os intelectuais só terão êxito se aceitarem trabalhar com criticidade, vigilância e coletividade, pois não existe verdadeira democracia sem verdadeiro contrapoder crítico, e o intelectual é um contrapoder de primeira grandeza.

O posicionamento crítico e coletivo da Anped, como foi possível observar nessa dissertação, aproxima-se da atitude que almejava Bourdieu (1998, p. 18), conforme se pode inferir pelo trecho abaixo:

Desejo que todos os escritores, os artistas, os filósofos e os cientistas possam se fazer ouvir diretamente em todos os domínios da vida pública em que são competentes. Creio que todo o mundo teria muito a ganhar se a lógica da vida intelectual, da argumentação e da refutação, se estendesse à vida pública.

Atualmente, faz-se necessária essa figura em nossa sociedade, uma rede crítica de intelectuais específicos que se coloquem a serviço da sociedade e contra o poder dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou discutir as ações dos intelectuais envolvidos com o debate brasileiro a respeito da Educação Infantil no período de 1994 a 1998. Em termos específicos, problematiza as intervenções intelectuais do grupo coordenado por Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, Coordenadora de Educação Infantil do Ministério da Educação (1994-1997); as ações do grupo liderado por Gisela Wajskop (1997-1998), que resultaram na elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, bem como a reverberação desse documento do MEC entre os intelectuais da EI, em especial entre os integrantes do grupo vinculado ao GT7 da Anped.

O percurso investigativo privilegiou a reconstituição histórica dos intelectuais que se vincularam ao Ministério da Educação, buscando compreender as ações dessa camada social nesse órgão responsável por políticas públicas educacionais. A rigor, as políticas públicas são resultado da concorrência entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender ou garantir seus interesses. Nesse sentido, nossa preocupação foi investigar os principais agentes que fizeram parte das políticas para EI no período delimitado para essa pesquisa, enfatizando as redes de pertencimento e as afinidades teóricas. Em síntese, a partir do conceito de trajetória de Pierre Bourdieu, objetivamos compreender quem foram os intelectuais que estiveram no MEC, quais suas origens institucionais, estratégias e percursos, bem como que projetos defenderam para a EI.

A trajetória de uma pessoa ou de um grupo deve sempre ser acompanhada pelo seu desenrolar histórico, como também pelas diversas lutas que esses agentes travam na definição dos limites de legitimidade dentro de um determinado espaço social. Sendo a estrutura dos campos sempre definida pelas relações de força e de disputa entre seus protagonistas, foi possível através da fórmula posição, disposição (*habitus*) e tomada de posição, compreender as trajetórias e estratégias por eles utilizadas no decorrer do seu percurso acadêmico e profissional. Essas problematizações nos levaram a questionar dois grupos de intelectuais que, durante o período de 1994 a 1998, lutaram pela definição e legitimidade de suas proposições para EI na Coedi/MEC.

O primeiro grupo (1994-1997), coordenado por Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, era constituído por pesquisadores das principais universidades brasileiras, especializados na investigação da área da Educação Infantil. Esse grupo promoveu, ao longo quatro anos, palestras, encontros, debates, assim como sistematizou um conjunto de sete

“cadernos” que tratava dos principais aspectos referentes à EI em nosso país. Foi possível perceber que esses agentes, possuidores de capital cultural já reconhecido no campo científico, defendiam uma política educacional alinhada aos pressupostos do próprio campo científico, cuja principal preocupação era subsidiar a organização de uma política nacional para a EI. Porém, embora possuidor de capitais, esse grupo não logrou êxito para permanecer na esfera do MEC, pois suas prerrogativas sofreram resistência no campo político.

Assim, no ano de 1997, um novo grupo de intelectuais, coordenado por Gisela Wajskop, assumiu a Coedi/MEC. Esse grupo, assim como o anterior, era detentor de capital cultural e simbólico amplamente reconhecido, embora a formação acadêmica e a origem institucional fossem diversas. Em menos de um ano (1997-1998), essa equipe sistematizou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, posto em circulação no início do ano letivo de 1999, atendendo, dessa forma, ao modelo propalado pelo MEC de políticas públicas para a Educação.

A partir da fundamentação nos conceitos de Bourdieu, em especial no conceito de intelectual bidimensional, foi possível evidenciar que o dilema enfrentado pelas duas equipes (1994- 1997 e 1997-1998) é próprio da condição bidimensional do intelectual, que, detentor de capital cultural, ocupa funções no campo político, no qual as regras, os jogos são próprios e, portanto, diferentes das normas do campo científico. Sintetizando, as discordâncias entre os dois grupos evidenciam o embate entre os intelectuais que estão no campo político e precisam dar respostas rápidas aos desafios da realidade – isto é, os intelectuais que estão no campo científico, desenvolvendo pesquisas dos fenômenos educacionais, ao ocuparem-se das funções políticas do MEC convivem com sua condição bidimensional.

As querelas ocorridas no campo da EI na década de 1990 foram fortemente debatidas no meio científico, sofrendo inúmeras críticas dos intelectuais da EI. Essas inquietações motivaram um conjunto de intelectuais a vir à cena pública e a pôr em dúvida a verdade oficial apresentada pelo MEC. Esse grupo, formado pelos sócios integrantes do GT7 da Anped, era formado pelo mesmo núcleo duro da equipe que esteve na Coedi/MEC entre os anos de 1994 e 1997.

Foi possível perceber que a luta desses intelectuais foi travada pelo monopólio do campo acadêmico, como também pelo direito de dizer como funciona o espaço social, condição própria do intelectual que está submetido ao campo científico. Dessa forma, formado pelo mesmo núcleo duro dos personagens que estiveram em momento anterior no MEC, esse grupo procurou, por meio de petições (listas) e manifestos (artigos/livros),

defender a posição teórica e ideológica de seus membros. Nesse sentido, as alterações entre os grupos também foram percebidas em suas concepções teóricas. O GT7 defendia uma matriz vinculada a Vygotsky, em contrapartida, a equipe que elaborou o Rcnei aproximava-se de uma visão cognitivista (piagetiana). Essas disputas epistemológicas, metodológicas, ideológicas são constantes entre grupos que intentam produzir e/ou reproduzir determinadas identidades de homem, mundo social e Educação.

Esse grupo de intelectuais foi compreendido, nesta dissertação, à luz do conceito de intelectual crítico de Michel Foucault e coletivo de Bourdieu. Um intelectual que não aceita passivamente certas imposições, que se opõe ao discurso dito “verdadeiro”, que se utiliza de manifestos, petições, mídias para fazer frente a um poder maior. A arte da indocilidade refletida e da não servidão crítica que observamos na Anped é própria da condição de intelectual crítico que busca, por meio do campo científico, interrogar o campo político nos seus efeitos de verdade e questionar essa verdade nos seus efeitos de poder.

Em suma, a fertilidade da relação entre intelectuais e política inscreve-se no calor das grandes lutas, como pudemos discutir nesta dissertação. Foi essa complexa relação que nos motivou a investigar a dialética entre os formuladores do pensamento educacional e organizadores da política. É preciso, no entanto, esclarecer que esse problema vai além dos especialismos da reflexão pedagógica, pois se relaciona à formação dos educadores brasileiros. Porém, é conveniente afirmar que nem sempre o tema é contemplado como deveria nos cursos de formação de educadores, o que lastimamos imensamente. Às vezes, aprendemos, em nossa formação, a pensar em opostos, em termos excludentes, mas deve-se ressaltar que Educação e política são campos interligados, pois toda Educação é um ato político e, como tal, comporta uma dimensão política intrínseca. O que precisamos entender é que os objetivos de um campo nem sempre são os objetivos do outro, aí é que entra nosso papel enquanto educadores, o de questionar criticamente os objetivos das políticas educacionais. Julgamos ser esse o mérito desta dissertação, o de trazer à baila essas discussões, mostrar que existe um campo muito vasto de possibilidades sobre o complexo espaço educacional. Embora esta pesquisa trace algumas “considerações finais”, ela deixa em aberto um leque enorme de possibilidades para estudos posteriores, tanto no que se refere à história intelectual, quanto no que tange às políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, A. M. P. L. C. **A música na escola: um privilégio dos especialistas?** concepções dos professores sobre a capacidade musical no ambiente escolar e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade. 2006, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003.
- ANPED. Parecer da anped sobre o documento referencial curricular nacional para educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 89-96, jan./abr. 1998.
- _____. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 3-6, set./dez. 2005.
- _____. **Estatuto social da associação nacional de pós - graduação e pesquisa em educação** - **Anped**. Disponível em: <www.anped.org.br/docs/documentos/estatuto_atualizado.pdf>. Acesso em: 22 set. 2011.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIÈS, P. **A História Social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ARTIÈRES, P. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, F. (Org.). **Foucault a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 15-37.
- ASSIS, R. de. Educação infantil e propostas pedagógicas. In: BRASIL, **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 65-76.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARBOSA, R. de C. R. **Liberalismo e reforma educacional: os parâmetros curriculares nacionais**. 2000, 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL, **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 11-15.

_____. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL, **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 23-33.

_____. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 53-65, set./dez. 2003.

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

BRASIL, **Decreto nº 12.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília: Congresso Nacional, 1930a.

_____. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília: Congresso Nacional, 1930b.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília: Congresso Nacional, 1937.

_____. **Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953**. Cria o Ministério da Saúde. Brasília: Congresso Nacional, 1953.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961.

_____. **Parecer CFE nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965**. Define e regulamenta os cursos de pós-graduação no Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1965. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>>. Acesso: 22 set. 2011.

_____. **Decreto nº 91.144, de 15 de março de 1985**. Cria o Ministério da Cultura. Brasília: Congresso Nacional, 1985.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990. Brasília: Congresso Nacional, 1990a.

_____. **Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990**. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação. Brasília: Congresso Nacional, 1990b.

_____. **Portaria nº 1.264, de 31 de agosto de 1993.** Institui a Comissão Nacional de Educação Infantil - Cnei. Brasília: Congresso Nacional, 1993a.

_____. **Portaria nº 1.526, de 21 de outubro de 1993.** Designa os membros, para compor a Comissão Nacional de Educação Infantil. Brasília: Congresso Nacional, 1993b.

_____. **Portaria nº 053, de 24 novembro de 1993.** Institui grupo de trabalho junto ao Departamento de Políticas Educacionais - Coordenadoria de Educação Infantil - para prestar apoio técnico e operacional a Comissão Nacional de Educação Infantil criada pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto, através da Portaria nº 1.264, de 31 de agosto de 1993. Brasília: Congresso Nacional, 1993c.

_____. Ministério da Fazenda. **Diretrizes de ação governamental.** Brasília, 1993d.

_____. Ministério da Educação. **Educação no Brasil: situação e perspectivas.** Brasília, 1993e.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, 1993f.

_____. Ministério da Educação. **Linhas pragmáticas da educação brasileira (1993/94).** Brasília, 1993g.

_____. **Portaria nº 1.739, de 20 de dezembro de 1994.** Aprova o documento da Política Nacional de Educação Infantil, encaminhado pela Comissão Nacional de Educação Infantil, instituída pela Portaria nº 1.264, de 31 de agosto de 1993, complementada pela Portaria nº 173, de 25 de janeiro de 1994. Brasília: Congresso Nacional, 1994a.

_____. **Portaria nº 173, de 25 de janeiro de 1994.** Modifica o Art. 20 da Portaria 1.264, de 31 de agosto de 1993. Brasília: Congresso Nacional, 1994b.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil.** Brasília, 1994c.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, 1994d.

_____. Ministério da Educação. **Educação infantil no Brasil: situação atual.** Brasília, 1994e.

_____. Ministério da Educação. I simpósio nacional de educação infantil, conferência nacional de educação para todos. **Anais...** Brasília, 1994f.

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera os dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Congresso Nacional, 1995a.

_____. Ministério da Educação. **Planejamento político estratégico do MEC (1995-1998)**. Brasília, 1995b.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil: bibliografia anotada**. Brasília, 1995c.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995d.

_____. Ministério da Educação. **Propostas Pedagógicas e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise**. Brasília, 1996a.

_____. Ministério da Educação. IV simpósio latino-americano de atenção à criança de 0 a 6 anos. **Anais...** Brasília, 1996b.

_____. **Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Congresso Nacional, 1996c.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Congresso Nacional, 1996d.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996e.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 3/97, de 12 de março de 1997**. Trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Congresso Nacional, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. (Versão Preliminar). Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998c.

_____. **Parecer CNE nº 4/98, de 29 de janeiro de 1998.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

_____. **Parecer CNE nº 22/98, de 17 de dezembro de 1998.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: TV Escola MEC. Vídeo I. Disponível em: <http://youtu.be/a33Ej_huuFA>. Acesso em: 17 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: TV Escola MEC. Vídeo II. Disponível em: <http://youtu.be/oLbce_4SYRg>. Acesso em: 17 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: TV Escola MEC. Vídeo III. Disponível em: <<http://youtu.be/dN8QrtTxS9g>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: TV Escola MEC. Vídeo IV. Disponível em: <<http://youtu.be/jomrHR8A7LE>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 002/99, de 29 de janeiro de 1999.** Trata do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Congresso Nacional, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Programa da série Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Rcnai.** Brasília: TV Executiva MEC, 1999. DVD. Acervo pessoal.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **TV Escola: relatório 1996/2002.** Brasília: Congresso Nacional, 2002.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder:** dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: UNESP, 1997.

BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Revista Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999.

BONAMINO, A; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set./dez. 2002.

_____. **Estado, governo e sociedade:** para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

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

_____. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lucia Machado. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b.

_____. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: USP, 1998.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 2003. p. 46-81.

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

_____. La filosofía, la ciencia, el compromiso. In: ERIBON, Didier. **El infrecuenteable Michel Foucault:** renovación del pensamiento crítico. Buenos Aires: Letra Viva, 2004b. p. 253-259.

_____. Gente com história, gente sem história. Diálogo entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. People with history, people without history: a dialog between Pierre Bourdieu and Roger Chartier. Tradução de Flávio M. Heinz. **História Unisinos**, v. 10, n. 1, p. 90-98, jan./abr. 2006.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos de educação.** 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 67-69.

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

_____. **Para uma sociologia da ciência.** Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2008b.

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

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

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

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002.

CAMPELLO, A. E. B. B. O poder simbólico do direito: uma introdução ao estudo do direito pela obra de Pierre Bourdieu. **Revista Jurídica Praedicatio**, São Luís, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2009.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL, **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

_____. Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche In: BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995. p. 11-27.

_____. A regulamentação da educação infantil. In: BRASIL, **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 35-63.

_____. ; FULLGRAF, J. WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

_____. Prefácio. In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. et al. **O GT educação da criança de 0-6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória**. 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/.../depoimentostrajetoriagt07.doc>. Acesso em: 10 mar. 2011.

CARDOSO, F. H. **Mãos a obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro, 1994.

CARDOZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 365-373, set./dez. 2008.

CARR, E. H. **O que é história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. de L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005.

CARVALHO, J. C. B. de. Origens da Anped: de instituída a instituinte. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 134-138, mai./ago. 2001.

CASTRO, E. **Diccionario Foucault**: tema conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

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

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

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

COELHO, E. P. Novas configurações da função intelectual. In: MARGATO, I.; GOMES, R. C. (Orgs.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 13-22.

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

CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

_____. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da Anped. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 168-172, jan./abr. 2008.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, mai./ago. 1996.

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

_____. A educação infantil como direito. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 9-15.

_____. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

_____. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 567-584.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Perspec**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola - natureza em educação infantil. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 309-319, abr./jun. 2003.

ELIAS, M. D. C. **De Emílio a Emília**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2003.

ERIBON, D. El arte de la insumisión. In: _____. **El infrecuente Michel Foucault: renovación del pensamiento crítico**. Buenos Aires: Letra Viva, 2004. p. 9-22.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: BRASIL, **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 87-93.

FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-91.

FÁVERO, M. de L. de A. GT Política de Educação Superior da Anped: origem, desenvolvimento e produção. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 115-126, set./dez. 2002.

FERNANDES, A. T. O campo político. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 16, n. 1, p. 41-85, 2006.

FERRARO, A. R. A Anped, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 47-69, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

_____. **El yo minimalista y otras conservaciones**. 3. ed. Buenos Aires: La Marca, 2009.

_____. **Nascimento de la biopolítica**: curso en el Collège de France. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

_____. **Seguridad, territorio, población**: curso en el Collège de France: 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

FRANCO, I. **Diretrizes de ação governamental**. Brasília: Seplan/Ministério da Fazenda, 1993.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FULLGRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GARCIA, W. E. Educação brasileira: da realidade à fantasia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 227-245, jul. 1999.

GOULART, M. I. M. **A exploração do mundo físico pela criança**: participação e aprendizagem. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. A criança e o jogo: um olhar sobre formas de negociação. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 49, n. 1, p. 1-12, 2009.

HENRIQUES, V. P. M. de M. **Anped e a preocupação da autonomia**: em busca de reconhecimento e consagração. 1998. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

HEY, A. P. Fronteira viva: O campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, M. L. N. (Org.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008. p. 227-229.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KISHIMOTO T. M. Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: Proposta curricular dos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 60, p. 64-88, dez. 1997.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, dez. 1999.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

_____.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escolas: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL, **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994a. p. 16-31.

_____. Algumas palavras sobre a produção deste relatório. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994b. p. 69-81.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65-82, mai./ago. 2002.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN Jr. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-56.

LEGENDRE, M. F. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teoria e prática da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010a. p. 426 - 445.

_____. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teoria e prática da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010b. p. 448 - 474.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LECLERC, Gérard. **Sociologia dos intelectuais**. Tradução de Paulo Neves. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

LEITE, Y. U. F. Formação dos profissionais em Educação Infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: MACHADO, M. L. de A (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 189-196.

MALVEZZI, M. R. Histórico e perspectivas do projeto “estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 17-22.

MARQUES, K. C. A plataforma lattes e a organização da informação. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 250-266, jul./dez. 2010.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula**: Reconhecer e Desvendar o Mundo. Série Idéias, São Paulo, n. 28, p. 111-122, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2011.

MOLINA, A. A.; LARA, A. M. de B. Infância e políticas educacionais no Brasil na década de 1990. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III CONGRESSO IBERO – AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 2008, Curitiba. **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2008. p. 3981-3995.

MARGATO, I.; GOMES, R. C. (Orgs.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

NASCIMENTO, E. S. P.; TAVARES, H. M. As artes visuais na educação infantil: possibilidade real de lúdico e desenvolvimento, **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 169-186, 2009.

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 101-115.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu. Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NUNES, J. A. Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização. In: SOUZA, B. de S. (Org.), **Globalização – Fatalidade ou utopia?**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 299 - 338.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 64-68.

_____. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 87-93.

ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 2003.

OSLENDER, U. La resurrección del intelectual público? Nuevos espacios de intervención pública y el intelectual colectivo. **Tabula Rasa**, Colombia, n. 7, p. 341-355, jul./dez. 2007.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-18.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira numa década de incerteza (1990-2000)**: avanços e retrocessos. São Paulo: CTE, 2005.

_____. **A Educação Brasileira no Período 1960-2000**: de JK a FHC. 2005. São Paulo, UNESP. Texto disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/108/3/01d06t06.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

PIMENTA, S. G. Aspectos da formação de professores para a educação infantil, nos programas de magistério - 2º grau. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p. 43-50.

PONTES, G. M. D. **A presença da arte na educação infantil**: olhares e intenções. 2001. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? Tradução de Carlos Eduardo Vieira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, jul./dez. 2001.

RAMALHO, B. L. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

RENGEL, L. P.; MOMMENSOHN, M. **O Corpo e o Conhecimento: dança educativa**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2011.

REVEL, J. **Diccionario Foucault**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

REVISTA TV ESCOLA: TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, Out./2002.

REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC, n. 24, 1993.

REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC, n. 25, 1993.

REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC, n. 26, 1994.

REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC, n. 27, 1994.

REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC, n. 28, 1995.

REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC, n. 29, 1997.

REVISTA CRIANÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC, n. 30, 1997.

RIBEIRO, A. P. Os herdeiros. In: MARGATO, I.; GOMES, R. C. (Orgs.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 69-78.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 262 f. Tese (Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da Anped (1990-1996). **Pro - Posições**. Campinas, v. 10, n. 1, mar.1999.

_____. 30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Revista eletrônica zero-a-seis**, Santa Catarina, n. 17, jan./jul. 2008.

ROCHA, L. M. da F.; PEREIRA E. W. Projeto de LDB: a estratégia da negociação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179, 180, 181, jan./dez. 1994.

ROCHA, T. B. **O programa TV Escola no município de Irecê: limites e possibilidades da educação a distância no interior do Brasil.** 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2005.

ROSA, D. C. da.; ROSSETTO G. A. R. da S.; TERRAZZAN E. A. Educação em ciências na pré-escola: implicações para a formação de professores. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 1, 1998.

ROSEMBERG, F. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994. p. 51-63.

_____. A política de creche respeita a criança: critérios para políticas e programas de creche. In: BRASIL. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 1995. p. 29-40.

SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, C. R. dos. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação.** São Paulo: Pioneira, 1999.

SANTOS, L. L. de. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (Saeb). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set/2003, p. 346-367.

SASSO, E. C.; VERDU, A. C. A.; LEITE, L. P. **A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento na releitura dos objetivos.** Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0341.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011.

SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Contrapontos**, Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 129-146, mai./ago. 2010.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 71-87, abr. 1996.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In LOMBARDI, J. C., NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHINDHELM, V. G. A educação infantil e a sexualidade. Espaço para aprender? In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. **Anais...**Curitiba, 2009. p. 6783- 6794.

SETTON, M. G. C. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: Epu, 1986.

SILVA, A. S. Podemos dispensar os intelectuais?. In: MARGATO, I.; GOMES, R. C. (Orgs.). **O papel do intelectual hoje.** Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 30-67.

SILVA, H. R. **Fragmentos da história intelectual:** entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

_____. A história intelectual em questão. In: LOPES, M. A. (Org.). **Grandes nomes da história intelectual.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-24.

_____. O intelectual no “campo” cultural francês: do “Caso Dreyfus” aos tempos atuais. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 21, n. 34, p. 395-413, jul. 2005.

SILVA, J. A. da. **Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas:** uma análise da revista nova escola e revista criança na década de 1990. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SILVA, J. O. da. A produção de discursos políticos na visão de Pierre Bourdieu. **Tempo da Ciência**, Toledo, v. 1, n. 1, p. 187-200, jan./jul. 2005.

SILVA, L. M. G. A Expressão Musical Para Crianças de Pré-Escola. **Série idéias**, São Paulo, n. 10, p. 66-96. Texto disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p088-096_c.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2011.

SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, p. 40-45 jul./dez. 2006.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada:** educação no Brasil, 1995 – 2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SUASNÁBAR, C. Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa. **Revista Propuesta Educativa**, Argentina, n. 33, jun. 2010.

VALADÃO, M. M. Educação infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. p. 77 - 86.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WOLFF, F. As quatro concepções do homem. In: NOVAES, A. **A condição humana**: as aventuras do homem em tempos de mutações. São Paulo: SESCSP, 2008. p. 37 - 73.