

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO**

**A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE INFÂNCIA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL
DE 1987 A 2005:
aspectos históricos e metodológicos**

ADÃO APARECIDO MOLINA

**MARINGÁ
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO**

ADÃO APARECIDO MOLINA

**A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE INFÂNCIA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL
DE 1987 A 2005:
aspectos históricos e metodológicos**

Tese apresentada por Adão Aparecido Molina ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: ÂNGELA MARA DE BARROS
LARA

MARINGÁ
2011

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR., Brasil)**

Molina, Adão Aparecido

M722p A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos / Adão Aparecido Molina. -- Maringá, 2011.
273 f. : il. col., figs.

Orientador: Prof.a Dr.a Ângela Mara de Barros Lara.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

1. Infância - Teses e dissertações - 1987 a 2005.
2. História da infância - Brasil. 3. Educação - Infância - Brasil. I. Lara, Ângela Mara de Barros, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed.370.981

ECSL-0072

ADÃO APARECIDO MOLINA

**A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE INFÂNCIA NA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL
DE 1987 A 2005:
aspectos históricos e metodológicos**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Raul Aragão Martins – UNESP – São José do Rio Preto - SP

Prof. Dr. Sandino Hoff – UNIDERP – Campo Grande – MS

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Cecílio – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Data de Aprovação: 16-12-2011

Dedico este trabalho:

À memória de meus pais, Benedito Molina e Maria Olívia, a quem muito amei e que me fazem muita falta.

À memória de Sonia Maria Rodrigues Salgueiro, companheira fiel que sempre esteve presente em momentos importantes da minha vida.

Aos meus queridos irmãos: Cleonice, Antonio, Eva e Marino, a quem prezo muito e com quem partilho esta alegria.

Aos meus amados sobrinhos: Ricardo André, Izabela, Paulo Henrique, Rafael Augusto, Fernando César, Ana Carolina e Gabriel.

Aos meus cunhados: Paulo Afonso, João e Abigail.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu saúde, tranquilidade e sabedoria para realizar esta pesquisa.

À professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho, que aceitou o convite para participar da minha Banca de Qualificação e Defesa, oferecendo sua valiosa contribuição.

Ao professor Doutor Sandino Hoff, por fazer parte da banca examinadora e pelas considerações que auxiliaram na melhoria do trabalho escrito, após a qualificação.

À professora Doutora Maria Aparecida Cecílio, membro da banca examinadora, que contribuiu com sugestões para o aprofundamento do tema discutido.

À professora Doutora Maria Cristina Gomes Machado, membro da banca examinadora, pelas ideias no sentido de ampliar a qualidade do texto apresentado.

À professora Doutora Ângela Mara de Barros Lara, orientadora e grande amiga, que me auxiliou e me encorajou durante todo o período no qual trabalhamos juntos, acreditando na minha capacidade para superar os desafios.

Ao professor Doutor Raul Aragão Martins, da UNESP de São José do Rio Preto, que participou no exame de qualificação, pelas suas cuidadosas considerações acerca do trabalho realizado, que também trouxeram contribuições bastante relevantes.

Aos professores do Doutorado, sobretudo àqueles que ministraram as disciplinas que cursei no Programa durante o período letivo de 2008.

Aos funcionários da secretaria do PPE, Hugo e Márcia, sempre atenciosos e prestativos, prontos para nos auxiliar no encaminhamento das exigências do Programa.

À Fundação Araucária, pelo apoio na concessão de bolsa para pesquisa durante o período de dez meses, no ano de 2009.

À Fundação de Apoio à FAFIPA, por ter me concedido apoio financeiro, também por um determinado período, para desenvolver minha pesquisa.

Aos diretores, aos professores e aos amigos da UNESPAR – Campus de Paranavaí -, pelo apoio que me concederam durante o período no qual estive envolvido com o processo de capacitação docente.

Ao grande amigo Bruhmer Cesar Forone Canonice, mais do que um amigo, um irmão valioso com quem posso contar nos momentos difíceis da minha vida.

Às professoras e amigas Conceição Solange Bution Perin e Rita de Cássia Pizoli, pelo carinho, pela amizade e pelo apoio.

“A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes”.
(MARX e ENGELS – Manifesto do Partido Comunista).

MOLINA, Adão Aparecido. **A PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE INFÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL DE 1987 A 2005: aspectos históricos e metodológicos.** 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

RESUMO

Este texto analisa a produção de dissertações e teses realizadas nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1987 a 2005, no contexto das transformações sociais do final do século XX. Tem como base a legislação do período, considerando a “Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989)” e a legislação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação – 2001, resgatando os direitos concedidos à infância. Para a realização do trabalho, foram recolhidos os resumos dessa produção, disponibilizados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, que, após classificados, possibilitaram a separação do objeto mais específico para a análise, que são os trabalhos que discutem o conceito ou a história da infância. O objetivo do estudo é verificar qual é a metodologia utilizada nessas discussões e saber qual é a relevância dessa produção para os estudos da história da infância no Brasil. Justifica-se tal estudo pelo fato de que os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação em educação no Brasil contribuem com a formação dos profissionais que atuarão com as crianças na educação básica. É importante que eles entendam a visão que se tem da criança em diferentes períodos históricos num estágio específico da vida, a infância. O conteúdo está distribuído em quatro seções. A seção dois discute educação e pós-graduação; os estudos sobre a infância e as políticas para a educação infantil. A seção três organiza o material recolhido na CAPES, buscando os aspectos teórico-metodológicos, os autores e as teorias utilizadas para a realização dos estudos sobre a infância. A Seção quatro apresenta um breve histórico sobre os autores encontrados na seção anterior e a metodologia desenvolvida para a compreensão dos estudos sócio-históricos. A quinta seção desenvolve uma análise dessa produção em duas unidades: a primeira considera a escrita sobre a infância dentro dos aspectos gerais do período; a segunda considera a produção a partir dos aspectos históricos e teórico-metodológicos dessas pesquisas. Os resultados apontaram que a mudança de paradigmas e a aproximação da história com outras áreas das ciências humanas e sociais é que possibilitaram a realização de estudos de um mesmo objeto com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, inclusive os estudos históricos sobre a infância que seguem nessa mesma condição. Em função disso, a compreensão de infância está relacionada com a teoria que se adota como aporte teórico-metodológico para a realização dos estudos, que produzem diferentes conceitos de história e também de infância. Os trabalhos realizados no período constituem uma produção que caracteriza a formação de um novo campo de investigação e proporciona uma relevante contribuição, mas que carece ainda de novas pesquisas para se consolidar como abrangente área do conhecimento. Parafraseando o professor Saviani, é relevante destacar a importância dos estudos históricos e educacionais. Porque, se a história ocupasse um lugar central no princípio educativo da escola atual, a

historicidade do homem, organizada em torno da própria história dos homens, identificaria o caminho para a formação de indivíduos completamente desenvolvidos.

Palavras-chave: História. Infância. Educação. História da Infância no Brasil. Pós-Graduação.

MOLINA, Adão Aparecido. **THE PRODUCTION OF DISSERTATIONS AND THESES ON CHILDHOOD IN GRADUATE EDUCATION IN BRAZIL FROM 1987 TO 2005: Historical Aspects and Methodological.** 2011. 273 f. (Doctorate in Education) - State University of Maringá, Maringá, 2011.

ABSTRACT

This paper analyzes the production of dissertations and theses held in the post-graduate program in Education in Brazil from 1987 to 2005 in the context of social transformations of the late twentieth century. It is based on the law of the period, considering the "International Convention on the Child's Rights (1989)" and the Brazilian legislation based on the Federal Constitution of 1988, the Statute of Children and Adolescents - ECA/1990 of Law Guidelines and Bases of National Education and National Education Plan - 2001, restoring the rights granted to children. To carry out this study, the abstracts of this production, available on the website of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - CAPES were collected. After being classified, the abstracts enabled the separation of more specific object for analysis, which are the works that discuss the childhood concept or history. The aim of the work is to verify the methodology used in these discussions, and to know the relevance of this production for the study of the childhood history in Brazil. Such a study is justified by the fact that the works produced in the post-graduation programs in Education in Brazil contribute to the training of professionals who are going to work with children in basic education. It is important that these professionals understand the different historical view children have according to a specific stage which is the childhood. The content is distributed into four sections. Section two discusses education and post-graduate studies, the studies on children and policies for early childhood education. Section three organizes the material collected in CAPES, seeking the theoretical and methodological aspects, the authors and theories used in the studies on childhood. Section four presents a brief history about the authors mentioned in the previous section, and the methodology for understanding the socio-historical context. The fifth section develops an analysis of two production units: the first discusses the writing about childhood, in the general aspects of the period. The second considers the production by means of the historical, methodological and theoretical aspects of the research. The results showed that the change of paradigm as well as the History approach with other fields of the humanities and the social sciences enabled the accomplishment of studies of the same object within different theoretical and methodological perspectives, including historical studies on children which follow the same pattern. As a result, the understanding of childhood is related to the theory which is adopted as the theoretical and methodological contribution to the studies, which produce different concepts of history as well as of childhood. The works performed in this period comprise a production that characterizes the formation of a new investigation field, and provides an important contribution. However, more investigation is required so that they can be considered as an embracing area of knowledge. Paraphrasing Professor Saviani, it is worth highlighting the importance of historical and educational studies, because if history occupied a central place in the educational principle of the current school, man's historicity organized around the very human history would identify the path for the formation of fully developed individuals.

Keywords: History. Childhood. Education. History of Childhood in Brazil. Post-Graduate.

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	Conselho Nacional de Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUFES	Editora da Universidade Federal do Espírito Santo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HISTEDBR	Grupo de Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA	Instituto de Tecnologia da Aeronáutica

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU	Organização das Nações Unidas
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEPLAN/PR	Secretaria de Planejamento da Presidência da República
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CONDICIONANTES ECONÔMICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS PÓS ANOS 1980, PARA ENTENDER AS PESQUISAS SOBRE A INFÂNCIA.....	26
2.1 A HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	75
2.2 OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	96
3 A PRODUÇÃO SOBRE A INFÂNCIA NO BRASIL 1987-2005: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	127
3.1 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA	128
3.2 PROCEDIMENTOS NA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL RECOLHIDO PARA ANÁLISE.....	133
3.3 AS TEORIAS QUE FUNDAMENTAM AS PESQUISAS SOBRE O CONCEITO E A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E SUAS BASES METODOLÓGICAS	159
4 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS	173
4.1 AUTORES E FORMAÇÃO	173
4.2 TEORIA E MÉTODO.....	181
5 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL DE 1987 a 2005.....	211
5.1 ANÁLISE DO PERÍODO: ASPECTOS GERAIS 1987-2005	211
5.2 A CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS	229
6 CONCLUSÃO	258
REFERÊNCIAS.....	263

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a infância tem se multiplicado nas últimas décadas, tanto no Brasil, quanto no mundo, demonstrando que a infância hoje faz parte das agendas das organizações internacionais e também dos governos nacionais. Esse movimento de dimensão internacional em prol da infância, que é bastante recente, tem como registro histórico a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Essa convenção é um tratado que visa à proteção das crianças e adolescentes em todo o mundo e foi aprovada pela Resolução nº. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

Tendo em conta que a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial foi enunciada na Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e na Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembléia Geral em 20 de novembro de 1959, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (em particular nos Artigos 23 e 24), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (em particular no Artigo 10) e nos estatutos e instrumentos pertinentes das Agências Especializadas e das organizações internacionais que se interessam pelo bem-estar da criança (CONVENÇÃO, 1989).

Num mundo em constantes transformações sociais, sobretudo aquelas oriundas do trabalho, a criança passa também a ser o foco principal das políticas sociais e das políticas educacionais atuais. A criança passa, inclusive, a ser o centro da discussão dos cursos de pedagogia que, atualmente, preparam os profissionais para atuarem especificamente no trabalho educacional com as crianças.

As transformações que ocorrem nas formas de organização econômica da sociedade, nas relações de capital e trabalho, influenciam, também, as formas de organização política, cultural e ideológica. A política é o conjunto dos mecanismos reguladores da totalidade social. Dessa forma, todas as sociedades são políticas e a política está sempre ligada ao modo de produção de cada sociedade.

O avanço das forças produtivas traduz-se por uma diferenciação social, cada vez mais acentuada. A partir da organização e da divisão social do trabalho, estabelecem-se distinções sociais que tomam a forma de desigualdades entre os

indivíduos e os grupos. Consequentemente, quanto mais complexas se tornam as relações sociais, mais complexas se tornam as organizações políticas.

Não há separação entre o trabalho e a cultura, nem entre o trabalho e o prazer, mas todos os homens procuram explicar o mundo no qual vivem. A maneira pela qual constróem essa explicação varia de época para época. Assim, as ideias que os homens produzem e as explicações que elaboram do mundo e de si mesmos estão ligadas a sua atividade material e à maneira pela qual se organizam para sobreviver em sociedade, na sua relação com outros homens.

Marx e Engels (1984, p. 36) afirmam que:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc.

A ideia de que a ação docente se torna mais eficiente na medida em que mais se entende a infância redimensiona a formação do professor de maneira que o ensino e a pesquisa não podem faltar nos cursos de educação, nos quais a criança deixa de ser apenas o sujeito da ação do professor para ser, também, objeto de sua reflexão.

Partindo dessa perspectiva, tem-se a compreensão de que a pesquisa é de suma importância para a produção de novos conhecimentos porque é ela que sustenta e atualiza o ensino, neste caso, a formação dos futuros profissionais da educação infantil e fundamental, nas universidades, pois o papel das Universidades é produzir conhecimentos por intermédio da pesquisa e disseminar esse conhecimento por meio do ensino e da extensão, buscando, assim, formar profissionais e lideranças para a sociedade.

Esse movimento em prol da criança, que teve início a partir da Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança (1989), projetou a infância nos documentos internacionais e nacionais, e possibilitou um aumento significativo de pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento sobre a infância, em especial nas áreas da saúde, da assistência social, da sociologia, da antropologia, da psicologia, das políticas públicas e da educação, dentre outras.

No Brasil, no final da década de 1980, pode-se perceber a preocupação com a infância a partir das garantias legais dos direitos que a criança passou a receber na Constituição Federal de 1988 que, no seu artigo 227, estabelece as responsabilidades da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança e ao adolescente “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988).

As garantias apresentadas na Constituição Federal de 1988, juntamente com o movimento internacional que reconheceu os direitos da infância, aprovados pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CONVENÇÃO, 1989), asseguraram às crianças e aos adolescentes os direitos supracitados, contidos no artigo 227 da Constituição (BRASIL, 1988), com a nova Lei Federal 8069, “Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA” de 1990, nos seus artigos 4º e 5º (BRASIL, 1991).

As conquistas alcançadas na legislação brasileira, desse período, representam um avanço bastante significativo e são resultantes de um processo que se desencadeou a partir da década de 1970 e 1980, em torno das garantias de direitos civis a toda população, inclusive de proteção e atendimento para as crianças menores de seis anos de idade.

Esse período, no Brasil, foi marcado pela presença constante de movimentos sociais relacionados com as questões socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais. Esses movimentos de lutas sociais estavam presentes na sociedade brasileira a partir dos anos 1960, mas foram se consolidando e se constituindo em torno das mudanças sociais, nas décadas de 1970 e 1980, em forma de lei.

Durante os anos de 1964 a 1985, a política brasileira encontrava-se sob o domínio do Governo Militar, que se caracterizava, particularmente, pela falta de democracia, pela supressão dos direitos constitucionais e pela perseguição política daqueles que eram contra o Regime Militar.

Dentre os movimentos sociais que aconteceram no Brasil, a partir da década de 1980, merece destacar a importância da participação política do povo na luta pela redemocratização do país. Nesse período iniciou-se um processo de reestruturação de grupos políticos nas lutas pelo Pluripartidarismo, envolvendo a sociedade civil na busca pela redemocratização.

Merece destaque, também nesse período, a criação do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. Esse Fórum da década de 1980 surgiu, inicialmente, para reivindicar um Projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola, embora a escola pública fosse o centro principal de suas atuações (GOHN, 2005).

No final da década de 1990, mais precisamente no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, retomando os direitos sociais garantidos à infância¹, pela Constituição Federal de 1988, no Título III: art. 4º item IV, determina o “Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Essa lei inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996a).

Os avanços conseguidos na legislação em favor da infância, no final da década de 1990, influenciaram pesquisas nas mais variadas áreas nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil, sobretudo na educação. Nessa perspectiva, muitas pesquisas foram desencadeadas, na área da educação, no sentido de se estabelecer um novo paradigma nas concepções de infância e de educação.

As professoras Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes escrevem sobre as mudanças induzidas pela avaliação da Fundação Coordenação

¹ O Art. 6º da Constituição Federal de 1988 reza que “São direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição.” (BRASIL, 1988).

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 1996/1997, que passa a priorizar a atividade de pesquisa e a formação de pesquisadores nos programas de pós-graduação (KUENZER; MORAES, 2005).

Essas professoras tratam também de questões teórico-metodológicas e dos desafios que se põem para a pesquisa em educação na pós-graduação do Brasil. Conforme elas registram, um dos aspectos que ganha destaque na atualidade é o recuo da teoria na área da educação e também em outras áreas das ciências humanas e sociais.

Elas alertam para o fato de que a comemoração do “fim da teoria” se relaciona a certa utopia educacional que se pode perceber nos critérios que direcionam “a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, a elaboração de currículos, a organização escolar, a definição de parâmetros de pós-graduação” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1352).

Conforme escrevem essas professoras, o saber fazer, utopia voltada para a prática e a funcionalidade, nivela o mundo e reduz o conhecimento à experiência sensível e ao imediato. Dessa forma, a pesquisa educacional é privada da capacidade de compreensão dos fenômenos sociais e transforma-se em simples descrições das muitas faces do cotidiano da escola.

Essas autoras afirmam, então, que a teoria não pode abandonar o seu papel fundamental na pesquisa, tendo em vista que, em um mundo cada vez mais complexo, teorizar é cada vez mais importante para compreender-se a prática. Para elas, o método para a produção do conhecimento é uma forma de pensamento que parte de um nível superficial de representação do real para chegar a formulações conceituais cada vez mais abstratas.

Na concepção dessas autoras, o pensamento chega a um conhecimento projetado para novas descobertas e não há outro caminho para a produção do conhecimento, senão aquele que parte do pensamento reduzido com o objetivo de inseri-lo na totalidade para compreendê-lo, aprofundá-lo e concretizá-lo e tomá-lo

novamente como ponto de partida para a compreensão de novos problemas. Esse exercício, entretanto, requer rigor teórico e clareza metodológica.

Essas ideias encontram respaldo na opinião do professor Newton Duarte, que escreveu sobre a produção de novos conhecimentos e a formação do pesquisador no Brasil. Em seu texto “A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação”, esse professor realiza uma análise crítica das condições nas quais ocorre a formação da intelectualidade da educação brasileira em tempos de desvalorização do conhecimento (DUARTE, 2006, p. 89).

Para esse professor, considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores em todas as áreas do conhecimento e que é, portanto, uma das áreas mais importantes da intelectualidade de um país, seria interessante perguntar sobre o perfil desse intelectual que está se formando atualmente nos programas de Mestrado e Doutorado e também se pensar em qual seria o perfil ideal desse profissional.

O professor Newton Duarte entende que os mecanismos de avaliação dos programas de pós-graduação utilizados pela CAPES, somados à ideologia pós-moderna e neoliberal subordinam a formação de mestres e doutores em educação às demandas do mercado ou do modelo acadêmico em voga, pois ele entende que os estilos acadêmicos também representam os interesses de mercado “na venda de livros, de cursos, de palestras e de tantas outras mercadorias consumidas pelos educadores e pelas instituições educacionais” (DUARTE, 2006, p. 90).

A professora e pesquisadora Alda Judith Alves-Mazzotti (2001), da Universidade Estácio de Sá, também discute, na mesma perspectiva, a relevância e a aplicabilidade das pesquisas em educação no Brasil. Um dos itens por ela apontado, no que se refere às deficiências encontradas nas pesquisas, é a pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com grande número de estudos descritivos e pouco analíticos, além de uma adoção acrítica na seleção de quadros teórico-metodológicos.

Sob as proposições do professor Newton Duarte, tem-se a ideia de que na pesquisa em educação está acontecendo um processo de afastamento da teoria e que esse processo é produzido por vários fatores, principalmente pela mutação dos conceitos, que antes tinham conteúdo crítico que caracterizavam os embates entre as classes sociais e que agora estão “[...] submissos a uma ideologia que fetichiza as diferenças numa sociedade civil apaziguada, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo”. Segundo ele, a sociedade burguesa organiza e prepara os intelectuais de acordo com as necessidades de reprodução material e espiritual de cada período (DUARTE, 2006, p. 90).

Ele também destaca em seu texto que a formação recebida pelo intelectual formado nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação em educação está ligada ao sistema escolar, pois os mestres e os doutores pesquisam sobre a educação do país. Destaca-se, assim, a importância da relação que deveria existir entre a produção do conhecimento na pós-graduação e a universalização do conhecimento, por intermédio do sistema educacional (DUARTE, 2006, p. 93).

Esse autor explica que, para que isso ocorra, entretanto, é preciso que os intelectuais que estudam nesses programas, além de adotarem as teorias críticas, desenvolvam concomitantemente teorias educacionais capazes de definir o trabalho do educador e do pesquisador em educação, buscando, assim, a elevação do nível cultural de toda a população. Conforme ele escreve,

O conhecimento que o intelectual adquiriu em sua formação, e para cujo desenvolvimento ele pretende contribuir com sua atividade de pesquisador, deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento. Nessa direção, a formação do intelectual crítico não dispensa o auxílio de uma teoria crítica. Não existe nenhum tipo de pensamento crítico em abstrato, isto é, desprovido de conteúdo (DUARTE, 2006, p. 94).

Ele concebe como teorias críticas em educação aquelas que partem da premissa de que a sociedade atual está organizada sobre as relações de dominação de uma classe sobre a outra e de grupos sociais sobre outros. Essas teorias devem pregar a necessidade de superação desse modelo de sociedade, além de entender

a contribuição da educação para a reprodução dessas relações de dominação (DUARTE, 2006).

As afirmações, até aqui apresentadas, representam duas vertentes que se encontram mergulhadas nas discussões atuais acerca da infância. Uma que procura, no imediatismo, a compreensão da criança no seu cotidiano e, assim, a solução dos seus problemas mais urgentes, e a outra, que procura, por intermédio de estudos históricos, apreender a criança na sua totalidade, como um ser histórico e social. Esta última vertente busca, sobretudo, compreender a infância como fruto das relações e das representações sociais que os homens fazem de si mesmos ao produzirem e reproduzirem a sua vida material.

Nas discussões atuais sobre a história social da família e da infância têm-se os estudos do escritor francês Philippe Ariès (1914-1984), que, na perspectiva da História das Mentalidades, buscam estabelecer como marco histórico o aparecimento da infância. Conforme escreve esse autor, no período de transição da sociedade medieval para a sociedade moderna, existia um sentimento de infância que se consolidou e se transformou na sociedade capitalista do século XIX.

Ariès (1981) registra que, a partir do século XVII, a criança era separada dos adultos em eventuais situações e, desde então, desenvolveu-se a concepção sobre a infância como uma fase de inocência e fragilidade na vida da criança. É essa a ideia que deu origem ao sentimento moderno característico da infância.

O período registrado pelo autor mostra que há uma transição no modo de produção de um modelo de sociedade para outro. Diferentemente da Idade Média, a Idade Moderna apresenta um núcleo familiar menor, pequeno, abrindo, assim, a possibilidade para o desenvolvimento dos cuidados com a infância, nesse período específico da vida.

Nas leituras apresentadas por Ariès (1981) falta uma contextualização histórica, ou seja, falta relacionar, mais claramente, a mudança desse comportamento e a formação do conceito de infância com as transformações socioeconômicas daquele período e com os valores construídos a partir de uma

nova ordem social². Todavia o que se pode estabelecer como marco histórico em sua obra é o período a partir do qual ele registra o possível aparecimento da infância.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

As transformações socioeconômicas e políticas ocorridas a partir do início da Idade Moderna provocaram também muitas mudanças no comportamento das pessoas, sobretudo nas formas de organização familiar. A origem de um novo modelo de família, assim como a origem da infância, está relacionada às transformações sociais do início da Idade Moderna.

Nesse período, com a existência da família nuclear, empregou-se à infância uma concepção diferenciada da fase adulta, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica. Isso aconteceu devido a essa nova noção de família, centrada não mais nas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular que se preocupava em manter a privacidade e estimular o afeto entre os seus membros.

Em geral, os estudos relacionados à infância estão sempre vinculados à sociedade, à família, à educação e à escola. Para compreender a infância, portanto, é necessário entender as transformações sociais pelas quais a sociedade está passando, para apreender as ideias que são produzidas acerca da criança e da educação desse período.

² O professor Marcos Silva, do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe, escreveu sobre o escritor francês Philippe Ariès, argumentando que esse escritor desenvolveu sua carreira de Historiador longe do ambiente universitário. Segundo ele, durante trinta e sete anos, Ariès foi Diretor do Serviço de Documentação de um Instituto francês de Assistência Técnica a países em desenvolvimento, dedicado às frutas tropicais. Ele afirma, também, que foi Ariès quem iniciou a pesquisa histórica sobre a criança, em 1962, com o livro "História Social da Criança e da Família". Mas, em sua visão, se levarmos em consideração o fato, recentemente reconhecido, de que a infância não é algo natural, mas sim uma construção histórico-social, e que cada sociedade, em diferentes períodos, constroi sua própria concepção de infância, abrir-se-á, assim, espaço para uma crítica à tese de Philippe Ariès. In: SILVA, Marcos. **Philippe Ariès: um historiador marginal**. Disponível em: <http://silva.marcos.sites.uol.com.br/aries.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010. Veja-se, também: ARIÈS, Philippe. **Um Historiador Diletante**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

Vale destacar ainda que, a partir da década de 1980, no Brasil, com a influência da Nova História³, foram introduzidas nas pesquisas históricas novas metodologias que influenciaram, também, as novas formas de pesquisar a história da educação. Conseqüentemente, o uso dessas novas metodologias, nas pesquisas educacionais, influenciaram, sobretudo, os estudos históricos sobre a criança.

Por essa razão, este trabalho estuda a infância numa perspectiva histórica e tem como objeto específico de análise as pesquisas que discutem o conceito ou a história da infância nas dissertações e teses produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1987 a 2005.

O objetivo geral do trabalho é verificar qual é a metodologia utilizada nos estudos históricos que discutem o conceito ou a história da infância e qual a contribuição dessa produção para os estudos da história da infância no Brasil. Tomam-se como base nessa discussão duas categorias a serem compreendidas, que são história e infância, a partir das metodologias utilizadas pelos pesquisadores, para a realização de suas dissertações ou teses.

Justifica-se o recorte temporal do estudo o fato de que esse período representa um marco nas transformações socioeconômicas e políticas no Brasil e no mundo, com a promulgação de leis em defesa da infância e um aumento significativo de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Portanto, isso implica numa nova forma de percepção sobre a criança, criando-se, assim, um novo paradigma de infância e de educação da criança pequena.

A proposta inicial era estudar o período de 1985 a 2005. Entretanto, os primeiros trabalhos encontrados sobre infância nos programas de Pós-Graduação, nos resumos das dissertações e teses divulgadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, datam do período de 1987. Por esse motivo, tomou-se como ponto de partida para a pesquisa a produção de dissertações e teses no período de 1987 a 2005.

³ Ver a esse respeito nas seções 4 e 5 deste trabalho.

Partindo-se dos pressupostos, anteriormente apresentados, de que a criança é um ser histórico e que, portanto, os estudos sobre a infância ou as políticas destinadas à educação da criança só podem ser compreendidos dentro de um contexto socioeconômico e político, é que se lançam algumas questões que carecem de respostas para uma melhor compreensão das discussões atuais acerca das pesquisas sobre infância no Brasil, a saber:

- Quais foram as transformações socioeconômicas e políticas ocorridas no Brasil, a partir da década de 1980, que possibilitaram um aumento significativo das pesquisas sobre a infância?
- Qual o conceito de infância utilizado por esses pesquisadores?
- Qual o referencial utilizado para discutir a história da infância nessas pesquisas?
- Qual a contribuição dessas pesquisas para o estudo da história da infância no Brasil?

O portal da CAPES disponibiliza, atualmente, por meio de resumos, os resultados obtidos nos programas de Pós-Graduação no Brasil, nas diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, buscou-se, por meio de um levantamento quantitativo, conhecer o número de trabalhos produzidos sobre a infância no período de 1987 a 2005.

Do ponto de vista metodológico, parte-se do pressuposto de que as transformações pelas quais a criança vem passando na atualidade poderão ser mais compreendidas se forem relacionadas com as transformações ocorridas no Brasil, a partir da década de 1980.

Entende-se, então, que é importante estudar a criança dentro de um contexto histórico, a partir das transformações sociais de um período determinado, para entendê-la na sua totalidade, pois, em geral, estuda-se a criança de maneira focalizada, em questões microssociais ligadas ao seu cotidiano, tentando encontrar soluções imediatas para os seus problemas, sem considerá-la como um ser social e fruto das transformações sociais decorrentes de sua época.

São esses os desafios que se põem para os pesquisadores em educação nos cursos de pós-graduação: compreender a infância dentro de um contexto socioeconômico e político, considerando-a como parte de um processo histórico e social, fruto do meio no qual a criança se encontra inserida.

O estudo se desenvolveu por meio de pesquisa bibliográfica e documental, trabalhando com dados quantitativos e qualitativos, e para responder às questões, anteriormente levantadas, o texto está estruturado em quatro seções, que estão distribuídas da seguinte forma: a seção dois realiza uma contextualização histórica das transformações socioeconômicas e políticas no Brasil, a partir da década de 1980. O objetivo dessa seção é mostrar como essas transformações influenciaram as políticas para a educação e para a pós-graduação em Educação no Brasil e, a partir daí, compreender as políticas para a educação infantil e a quantidade de estudos sobre a infância, realizados no período.

Na seção três estão organizadas as informações recolhidas no portal da CAPES sobre a quantidade dos trabalhos que discutem a infância, na pós-graduação em educação no Brasil. O objetivo dessa seção é verificar quais desses trabalhos discutem o conceito de infância ou a história da infância. A partir dessa seção é que se organizam as seções posteriores, que dão continuidade ao trabalho.

A seção quatro, utilizando as informações encontradas na seção anterior, procura esclarecer, primeiramente, sobre os autores que serviram de base para a discussão histórica nas pesquisas, apresentando as biografias desses autores e destacando um pouco da formação, da influência que sofreram e da contribuição que deixaram para os estudos históricos e sociais. Em seguida, são discutidas as teorias e os métodos deixados por esses autores, que servem de base aos pesquisadores na contemporaneidade, para realizarem pesquisas numa perspectiva sócio-histórica.

A seção cinco desenvolve uma análise com a produção da escrita sobre a infância, do período estudado, para saber qual é a contribuição dessas pesquisas para o estudo da história da infância no Brasil. Para tanto, as discussões estão organizadas em duas unidades. A primeira unidade realiza a análise do período

como um todo, considerando os aspectos gerais e buscando compreender a quantidade das pesquisas dentro do contexto das transformações históricas desse período. A segunda unidade dessa seção, considerando os aspectos históricos e metodológicos, busca conhecer qual o conceito de infância que fica desses estudos e avalia, numa perspectiva qualitativa, a contribuição dessa produção para o estudo da história da infância no Brasil.

Os resultados obtidos durante a pesquisa, sobre os números levantados, apontaram um avanço significativo dessa produção; pois em 1987 a proporção era de quatorze trabalhos que discutiam a infância nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil, sendo um em educação; em 2005, o número de trabalhos sobre infância, nos diferentes programas, chega a 400 e em educação, 82.

Percebe-se, portanto, que o aumento gradativo dos estudos sobre essa temática, nos diferentes programas de pós-graduação, também pode ser notado na área da educação que, sobretudo, a partir do final da década de 1990, apresenta um avanço bastante expressivo para a quantidade de trabalhos realizados nos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

As informações recolhidas sobre os trabalhos que discutem a infância, nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, durante todo o período estudado, totalizam uma quantidade de 412 trabalhos que foram produzidos sobre variadas temáticas, sendo que, desses trabalhos, apenas 16 discutem o conceito ou a história da infância no Brasil. Isso significa que as discussões históricas sobre a infância, embora tragam contribuições importantes para a educação, ainda carecem de novas pesquisas e novas contribuições para se fortalecer como importante área de conhecimento.

2 EDUCAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CONDICIONANTES ECONÔMICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS PÓS-ANOS 1980, PARA ENTENDER AS PESQUISAS SOBRE A INFÂNCIA

O objetivo desta seção é mostrar como as transformações socioeconômicas e políticas do final do século XX influenciaram a percepção sobre a infância desse período e, conseqüentemente, nos estudos sobre a infância na pós-graduação em educação no Brasil. Para tanto, situamos, primeiramente, como essas transformações se deram no âmbito nacional e mundial do período, para, depois, mostrarmos um pouco da história da pós-graduação em educação no Brasil e os estudos destinados à infância nos programas de pós-graduação em educação.

As relações existentes entre ensino, pesquisa e extensão, nas universidades brasileiras, nos direcionam para a necessidade de compreensão das políticas para a educação básica, que foram desencadeadas a partir das leis e dos documentos⁴ desenvolvidos durante as décadas de 1980 e 1990 no Brasil.

Isso se explica devido ao fato de que a formação dos profissionais da educação básica se dá na educação de nível superior e os professores que trabalham com a formação de educadores, nas universidades brasileiras, desenvolvem pesquisas, nos cursos de pós-graduação, sobre a educação a partir das questões que existem na sociedade e nas escolas e que precisam de melhores esclarecimentos. Esses estudos, em geral, contribuem para a formação dos novos profissionais, nos cursos de graduação das universidades, que trabalharão com as crianças na educação infantil e na educação fundamental.

Partimos do pressuposto de que a infância, assim como a educação, é melhor compreendida dentro de um contexto socioeconômico e político e, portanto, a concepção de infância está imbricada com a forma de organização social para a produção e a reprodução da vida material dos homens, em cada período histórico.

⁴ Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990); LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

O filósofo, economista e socialista alemão Karl Marx (1859), no “Prefácio à contribuição à crítica da economia política”, afirma que:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que uma melhor compreensão da infância - ou das políticas destinadas à educação da criança - é possível se tomarmos como base as transformações sociais do final do século XX, oriundas das relações de capital e trabalho. Para tanto, faz-se necessário compreender a economia e a política do Estado capitalista, desse período, por intermédio das ações do governo para a manutenção ou a preservação dos interesses políticos, num mundo cada vez mais globalizado.

A década de 1980, no Brasil, foi marcada pela presença constante de movimentos sociais relacionados com as questões socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais. Esses movimentos relacionados aos direitos sociais já se faziam presentes na sociedade brasileira a partir dos anos 1960, mas foram se consolidando e se constituindo em torno das mudanças sociais, nas décadas de 1970 e 1980, em forma de lei.

No período de 1964 até 1985, a política brasileira encontrava-se sob o domínio do Governo Militar, que se caracterizava, em especial, pela falta de democracia, pela supressão dos direitos constitucionais e pela perseguição política daqueles que eram contra o Regime Militar.

A pesquisadora Maria da Glória Gohn escreve sobre os movimentos sociais no Brasil⁵ e registra que os anos de 1980 foram marcados por lutas que resultaram em direitos sociais para o povo brasileiro. Conforme ela destaca, foi nesse período que a sociedade brasileira negociava, junto ao Estado, os direitos que só se institucionalizaram no final dos anos 1989 e início dos anos 1990 (GOHN, 2003).

Essa autora escreve ainda que no ano de 1979⁶ aconteceram várias mobilizações populares reivindicando creches para as crianças. Esse movimento, segundo ela, está relacionado a alguns fatores e, dentre eles, a entrada da mulher no mercado de trabalho para complementar a renda familiar, oriunda da crise econômica. A luta, nesse período, era por creches públicas, mantidas pelo poder público, e as reivindicações estavam apoiadas nas necessidades das mães que precisavam deixar os filhos em casa enquanto trabalhavam.

Sobre as questões políticas da época, o historiador e cientista político Boris Fausto (2003) escreveu que, na década de 1980, no Brasil, a abertura política se deu de forma lenta e gradual, com ameaças de avanços e retrocessos. Na visão desse autor, as eleições diretas para a escolha do Presidente da República demonstravam ser o momento de direito de expressão da população e tinham por aliados os meios de comunicação, como o rádio e a televisão.

A partir do anteriormente citado, percebe-se que, na década de 1980, aconteciam mudanças significativas na política, entretanto, nesse período, a economia, por sua vez, encontrava-se na mais completa recessão. Aumento

⁵ Dentre os movimentos sociais que aconteceram no Brasil, a partir da década de 1980, destaca-se como importante a participação política do povo na luta pela redemocratização do país. Nesse período, iniciou-se um processo de reestruturação de grupos políticos, envolvendo a sociedade civil, paralelamente ao Movimento Feminista (1970) e a participação da Comissão da Pastoral da Terra (CPT-1975). Merece destaque, também, nesse período, a criação do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. Esse Fórum da década de 1980 surgiu, inicialmente, para reivindicar um Projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola, embora a escola pública fosse o centro principal de suas atuações (GOHN, 2005).

⁶ Entre os acontecimentos desse ano, vale destacar: o Movimento de Professores e Outros Profissionais da área da Educação, da Saúde e de outros serviços; o Movimento dos Transportes Coletivos em inúmeras cidades brasileiras, prejudicando a produção nas indústrias por falta de transporte para os trabalhadores. O Lançamento do Movimento de Lutas por Creches, em São Paulo e Belo Horizonte; Lutas pelo Pluripartidarismo, com o objetivo de redemocratizar o país (GOHN, 2005).

excessivo dos juros, cortes de investimentos nas empresas estatais, aumento do desemprego e da inflação. O país vivia a crise da chamada estagflação da economia⁷, ou seja, recessão econômica seguida de inflação alta.

Nesse contexto, para socorrer a economia, o Brasil teve que recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1983, e, em troca de empréstimos, o país passou também a obedecer as regras impostas por esse Fundo. Contudo, nos anos seguintes, mesmo com a inflação alta, o país retomou o seu crescimento econômico no governo do último Presidente militar, o General João Baptista de Oliveira Figueiredo, no período de 1979 a 1985.

Em 1986, no governo do Presidente José Sarney, os brasileiros foram surpreendidos pelo Plano Cruzado, lançado pelo então Ministro da Fazenda Dílson Funaro, que cortou três zeros do Cruzeiro, passando a substituí-lo pela nova moeda nacional, denominada Cruzado (ARRUDA, 1998).

Em 1987, foram desencadeados os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte em torno da garantia dos direitos da cidadania. Em 1988, o Brasil conheceu sua nova constituição. Conforme escreve Fausto (2003, p. 552), “[...] a constituição de 1988 refletiu o avanço político aos cidadãos em geral e às chamadas minorias. Entre outros avanços, reconhece-se a existência de direitos e deveres coletivos, além dos individuais”.

Para a garantia dos direitos sociais, contidos na nova Constituição Brasileira de 1988⁸, os provimentos deveriam sair do sistema tributário, repassando os recursos da União aos Estados e aos Municípios. Dessa forma, a promoção desses

⁷ “Situação na economia de um país na qual a estagnação ou o declínio do nível de produção e emprego se combina com uma inflação acelerada. O fenômeno contraria a teoria clássica segundo a qual a inflação tenderia a declinar com o aumento do desemprego. Fenômeno típico do pós-guerra, a estagflação tem se acentuado em quase todas as economias capitalistas desenvolvidas depois da chamada crise do petróleo (1973-1979).” No Brasil, entre os anos de 1981 a 1984, esse fenômeno ganhou força e somente a partir de 1994, com o Plano Real e a reforma monetária, a inflação baixou e o PIB voltou a crescer (SANDRONI, 2005, p. 313-314).

⁸ A Constituição de 1988 estabelece, no artigo 6º, que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

direitos se daria por meio de políticas de financiamento que promovessem o acesso dos cidadãos aos benefícios garantidos por esses direitos.

Vale lembrar que, se na década de 1980 os diferentes setores da sociedade civil se organizaram, por meio de movimentos, em torno dos direitos sociais, na década de 1990 o país conheceu uma nova realidade direcionada pela pressão das agências e das organizações internacionais para os ajustes da economia e para a elaboração de políticas de atendimentos à educação e à infância, de acordo com as diretrizes do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial.

A política nacional, nesse período, encontrava-se vinculada às regras da mundialização da economia⁹ elevando o Brasil, país em desenvolvimento, a submeter-se às condições propostas pelo Banco Mundial e pelo FMI, inclusive para as políticas públicas sociais.

É importante destacar que, para entender a tais transformações é necessário discutir o papel do Estado na sociedade capitalista¹⁰, explicitando quais são suas funções, para esclarecer por que existem políticas públicas e políticas sociais e a que são destinadas numa sociedade democrática e neoliberal.

⁹ Neste estudo, refere-se às influências das forças externas, do capital internacional em oposição às forças internas, ocasionando a “[...] desregulação da economia, privatização das empresas produtivas estatais, abertura de mercados, reforma dos sistemas de previdência social, saúde, educação, etc.” (IANNI, 1997, p. 03).

¹⁰ Gramsci (1891-1937), por intermédio de sua teoria, explica como se desenvolvem as relações de poder social. Para ele, o Estado é um instrumento de racionalização que cria condições para um determinado tipo de vida e, por meio da ideologia, mantém a hegemonia necessária à sua sustentação. A hegemonia em Gramsci caracteriza a liderança cultural e ideológica de uma classe sobre as outras. Para esse autor, as formas de hegemonia são históricas e, portanto, variam conforme a natureza das forças sociais que as exercem. O autor distingue duas esferas no interior das superestruturas (sociedade política e sociedade civil), superando o conceito de Estado como sociedade política. Segundo ele, a sociedade política é constituída por um conjunto de mecanismos que possibilitam à classe dominante deter o monopólio legal da repressão e violência e se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle dos grupos burocráticos. A sociedade civil é o conjunto de instituições responsáveis pela elaboração e difusão dos valores simbólicos e ideológicos que compreende o sistema escolar, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, a religião e outros. In: GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. Veja-se, também: GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. E ainda, GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

A socióloga e educadora Eloísa de Mattos Höfling (2001), ao escrever sobre as Políticas Públicas Sociais, define Estado, Governo e Políticas Públicas e Sociais, com o intuito de esclarecer a relação existente entre os mesmos no contexto social historicamente determinado pelo modo de produção capitalista.

Na visão dessa autora, o Estado é um “[...] 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 é o “[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros)” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Conforme ela explica, o governo assume e desempenha as funções do Estado por um período determinado. As políticas públicas representam o Estado em ação, ou seja, o Estado executando um projeto de governo, por intermédio de ações e programas voltados para alguns setores da sociedade. Em função disso, essas políticas são entendidas como responsabilidade do Estado.

Em sua percepção, as políticas sociais implementadas pelo Estado visam à diminuição das desigualdades sociais, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, e têm suas raízes históricas nos movimentos populares do século XIX, relacionadas aos conflitos existentes entre capital e trabalho, a partir das primeiras revoluções industriais.

Para essa autora, a educação é entendida como uma política pública social de responsabilidade do Estado. Consequentemente, tanto as políticas públicas em geral, como a educação podem assumir padrões diferentes em diferentes sociedades. Por isso é impossível definir o Estado fora de um projeto político ou de uma teoria social como um todo.

A partir desses preceitos supracitados, formam-se diferentes conceitos de Estado. Desse modo, para melhores esclarecimentos, primeiramente vamos conceituá-lo por meio da concepção materialista da história e, em seguida, sob a visão liberal e neoliberal.

Marx e Engels (1984), ao postularem as diferenças que se manifestam no processo histórico de produção e reprodução da vida material dos homens, por meio das relações de trabalho, afirmam que é a partir da contradição entre o particular e o coletivo que o coletivo toma, na forma de Estado¹¹, uma maneira autônoma separada dos interesses particulares e gerais, baseando-se, sobretudo, nas classes – burguesia e proletariado – já condicionadas pela divisão social do trabalho.

Na concepção desses autores, toda classe que aspira à dominação deve conquistar o poder político para apresentar seus interesses no poder social, por meio da força produtiva que nasce pela divisão do trabalho, porque essa cooperação é natural e involuntária e independe do querer e do agir dos homens, levando-os a uma forma de alienação, na estrutura do próprio trabalho, afastando-os de si mesmos, daquilo que lhes é próprio, de sua essência. A superação dessa alienação só se dará a partir do comunismo, que é para Marx e Engels (1984, p. 52) um “[...] movimento real que supera o estado de coisas atual”.

Diferentes a essa concepção, as teorias políticas liberais¹² apresentam o Estado como órgão regulador que garante os direitos individuais, sem interferir na vida pública e econômica da sociedade. Entre os direitos individuais aparecem a propriedade privada como direito natural, o direito à vida e o direito à liberdade (LOCKE, 1632-1704)¹³. Dessa forma, na visão dos economistas liberais, toda a

¹¹ Em Marx e Engels (1984), é a forma de domínio pela qual a classe dominante – a burguesia – faz prevalecer os seus interesses comuns sobre a classe trabalhadora.

¹² Essas teorias provêm dos países liberais, sendo que o seu projeto teve origem nas leis universais do capital.

¹³ O Inglês John Locke viveu, em seu país, um período conturbado de grandes transformações econômicas, políticas e sociais. As mudanças no modo de produção da vida material dos homens em sociedade, nessa época, passaram a exigir, também, uma maneira nova de pensar. Assim, surge a necessidade de formatar um novo homem, completamente diferente do modelo, já ultrapassado, das relações feudais. Nesse contexto, Locke (1690) lançou à humanidade uma nova forma de pensar a realidade econômica, argumentando que o homem é igual a trabalho a partir de um conceito surgido como consequência do desenvolvimento do comércio. Suas concepções filosóficas eram associadas aos interesses burgueses. Por isso, defendeu o liberalismo e a monarquia parlamentarista, sendo considerado como um dos mentores e precursores do liberalismo. Locke defendia o liberalismo, enquanto filosofia política e forma de governo, que tinha como base a noção de que a propriedade era um direito inalienável dos homens. Muitas de suas ideias que permeiam as concepções do Estado capitalista estão presentes, inclusive, na educação brasileira, sob as diretrizes que regem a legislação na relação existente entre educação e trabalho. Suas teses de liberdade de direito são retomadas, mais tarde, por Adam Smith por intermédio da liberdade de mercado. In: LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins fontes, 1998. _____. **Pensamientos acerca de la educación**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1982.

estrutura social está pautada no direito à propriedade privada e os demais interesses, inclusive a ordem social, que giram em torno desses princípios, ficam sob a responsabilidade do Estado.

As teses neoliberais, retomando as teses clássicas do liberalismo¹⁴, porém resumindo-as na expressão “menos Estado e mais mercado”, defendem enfaticamente as liberdades individuais, criticando a interferência do Estado, em especial no que se refere às políticas públicas sociais¹⁵, que têm por objetivo diminuir as desigualdades sociais, geradas no âmbito das relações que surgem na divisão social do trabalho, ocasionadas pelo modo de produção capitalista e pela acumulação do capital das classes privilegiadas.

Todavia é importante frisarmos que o “Estado mínimo” proposto pelos economistas neoliberais é mínimo, apenas, para as políticas sociais; pois, na realidade, para o capital, o Estado continua sendo máximo, sobretudo para oferecer oportunidades de negócios no livre mercado e atrair capital financeiro transnacional.

¹⁴ Adam Smith (1723-1790), em “A Riqueza das Nações (1776)”, defende as ideias liberais de que, baseados na livre iniciativa, os homens seriam melhores, mais justos, racionais, eficientes e produtivos. Para tanto, suas ações e atitudes econômicas não deveriam ser limitadas nem regulamentadas por monopólios estatais. O autor prega a desregulamentação e a privatização das atividades econômicas, deixando para o Estado outras funções como a manutenção da segurança interna e externa, a garantia dos contratos e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública. Na doutrina liberal, a busca do lucro incita ao trabalho, criando ordem nas relações humanas; pois, para Smith, os interesses e os sentimentos individuais levariam os indivíduos a aplicarem seu capital naquilo que fosse do interesse de toda a sociedade. Essa liberdade natural da ação do homem no mercado, por meio da livre iniciativa, ocasionaria certa ordem econômica, controlada por uma “mão invisível”, que seria a fórmula reguladora do mercado. Cf. SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I e II.

¹⁵ O professor e pesquisador José Paulo Netto, em seu livro “Capitalismo monopolista e serviço social”, apresenta uma discussão sobre o Estado e a “questão social” no capitalismo dos monopólios. Ele afirma que a política social do Estado burguês, no capitalismo monopolista, realiza sua intervenção estratégica sobre as mazelas da “questão social”, oferecendo um paradigma da indivisibilidade entre as funções econômicas e políticas, própria do conjunto do Estado de uma sociedade burguesa amadurecida e consolidada. Então, escreve o professor que: “Através da política social, o Estado burguês, no capitalismo monopolista, procura administrar as expressões da ‘questão social’ de forma a atender às demandas da ordem monopólica, conformando, pela adesão que recebe de categoriais e setores cujas demandas incorpora sistemas de consenso variáveis, mas operantes”. In: NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 30.

Para o economista Milton Friedman (1988, p. 33), o papel do governo – representante do Estado – “[...] é o de fazer alguma coisa que o mercado não pode fazer por si só, isto é, determinar, arbitrar e pôr em vigor as regras do jogo”. Na concepção dos economistas neoliberais, a liberdade de mercado está pautada na livre concorrência. Dessa forma, o mercado se autorregula e o governo só irá interferir quando julgar necessária sua ação no sentido de manter a ordem social, caso esta esteja sendo ameaçada.

Esses são, pois, os papéis básicos do governo numa sociedade livre – prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças sobre seu significado, e garantir o cumprimento das regras por aqueles que, de outra forma, não se submeteriam a elas (FRIEDMAN, 1988, p. 31).

Os economistas neoliberais pregam a “diminuição do Estado” porque acreditam que as tentativas do Estado em regular as desigualdades geradas pelo desenvolvimento da acumulação de capital podem, ao invés de melhorar, gerar novas crises na sociedade. Por isso, “[...] o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 37).

Baseados nos princípios de liberdade e livre-escolha, os neoliberais acreditam que a própria educação é um produto que deve ser oferecido pelo livre mercado com diferentes opções de escolha, pelos pais, ao tipo de educação que desejam para seus filhos.

Esses economistas propõem, então, que o Estado divida suas responsabilidades com o setor privado, possibilitando o direito de livre escolha em relação à educação, estimulando a competição e a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelo mercado. Dessa forma, a escola deixa de ser responsabilidade do Estado, que deixa de ofertá-la gratuitamente a todo cidadão.

Höfling (2001, p. 38), discutindo sobre essa temática, afirma:

A proposta de participação da verba pública para a educação – primária e secundária – seria através de “cupons”, oferecidos a quem os solicitasse, para “comprar” no mercado os serviços educacionais

que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades, arcando as famílias com o custo da diferença de preço, caso este seja superior ao cupom recebido.

Nesses termos, conforme escreve a autora, os neoliberais defendem uma política de descentralização¹⁶ e desobrigação do Estado em relação à educação, apelando para o livre mercado e para a possibilidade de que cada indivíduo se coloque, de acordo com as suas possibilidades, em seu verdadeiro lugar na estrutura social. Esses ideais neoliberais refletem os conflitos de interesses políticos, manipulados pelo poder de grupos sociais que, muitas vezes, “[...] perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 38).

Ao retratar a responsabilidade do Estado em relação à educação, o economista Milton Friedman postula:

Se o custo financeiro imposto pela exigência da instrução fosse compatível com a situação da grande maioria das famílias de uma comunidade, ainda poderia ser factível e desejável solicitar que os pais arcassem diretamente com a despesa. Casos extremos poderiam ser resolvidos por subsídios especiais para famílias necessitadas (FRIEDMAN, 1988, p. 82).

Percebemos, nesses argumentos, a preocupação de Friedman em defender as políticas neoliberais, retirando do Estado a responsabilidade pela educação, socorrendo, em casos extremos, por meio de subsídios, apenas as famílias necessitadas.

Diferentemente, Bourdieu (1996), ao referir-se a Estado e escola, utilizando-se das palavras de Thomas Bernhard, afirma:

A escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do Estado, isto é, nada mais do que cúmplices do Estado. Quando entro na escola, entro no Estado, e como o Estado destrói os seres, entro na instituição de destruição dos seres. [...] O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e

¹⁶ “Essa expressão está ligada à divisão dos recursos e funções entre a União, os estados e os municípios. [...]. A idéia central da descentralização é que o município ou o estado administram melhor os recursos destinados a serviços diretamente associados com a vida dos cidadãos, como é o caso da saúde e da educação” (SANDRONI, 2005, p. 239).

me tornou dócil em relação a ele, Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado e vestido e diplomado e pervertido e deprimido, como todos os outros. Quando vemos homens, só vemos homens estatizados, *servidores* do Estado, que, durante toda sua vida, servem ao Estado e, assim, toda sua vida servem à contra-natureza (BERNHARD¹⁷, 1988 apud BOURDIEU, 1996, p. 92). (Grifo do autor).

Nas palavras do autor, podemos perceber que a escola, constantemente, repassa a ideologia dominante, mantendo as diferenças sociais, transformando os indivíduos naquilo que é de interesse do Estado e das classes privilegiadas pela acumulação do capital.

Esses aspectos ideológicos, que redirecionam o papel do Estado por intermédio das políticas neoliberais, manifestam-se, sobretudo, nas diretrizes do Banco Mundial, que defende a Educação básica¹⁸ como importante para a formação do cidadão, consubstanciando a hegemonia do neoliberalismo nas políticas e nas diretrizes educacionais, na contemporaneidade.

Percebe-se, assim, que, na década de 1990, as constantes transformações ocasionadas pelo modo de produção capitalista, em uma economia cada vez mais universalizada que intervém nas esferas da vida social provocando mudanças nos diferentes setores da sociedade, levaram o Brasil a ajustar-se às condições impostas pelo mercado e pelo capital internacional.

Para sobreviver a essas transformações, de âmbito mundial, foi necessário que o país se adaptasse, mesmo que tardiamente, às injunções dos novos paradigmas de produção e consumo, impostos pela realidade da economia e da política do novo mercado globalizado.

¹⁷ BERNHARD, T. **Maîtres anciens**. (Alte Meister Komödie). Paris: Gallimard, 1988. p. 34.

¹⁸ A educação básica na LDB 9394/96 compreende desde a educação infantil de 0 a 6 anos, até o ensino médio. Contudo, no período imediatamente anterior à LDB ela caracteriza-se ainda como o ensino fundamental, ou seja, como uma educação que dá formação mínima, destinada a satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem.

A professora Maria Abádia da Silva, discutindo a influência das agências multilaterais sobre a economia brasileira, a partir dos anos de 1980, esclarece:

O Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário, impôs o ajuste estrutural às economias devedoras durante os anos de 1980. O ajuste pautava-se no equilíbrio orçamentário; na ampla abertura comercial; na liberalização financeira, cambial e de mercados; na desregulamentação do mercado interno; na privatização de empresas e serviços públicos; nas reformas do Estado, da previdência e educacional; nas reformas tributária, fiscal e administrativa; na flexibilização da legislação trabalhista e desestatização; na competitividade, qualidade, produtividade, eficiência e na redução dos gastos públicos (SILVA, 2002, p. 99).

Coaduna-se com essas reflexões o estudo da professora e pesquisadora Marília Fonseca, que trata, especificamente, de questões relacionadas aos financiamentos efetuados por órgãos internacionais como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), à educação brasileira. Em seus estudos, ela aponta para fatos como os de que os benefícios dos financiamentos efetivados por esses órgãos não vão além do tempo de realização dos projetos. Isso significa que esses projetos não são duradouros e, mesmo assim, segundo ela, somente alguns municípios ou algumas escolas é que são beneficiados com esses financiamentos. Para ela:

Os créditos concedidos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do País para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine “cooperação” ou “assistência técnica”, trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. [...]. Até 1980, os juros dos empréstimos eram cobrados a uma taxa fixa média de 8% a. a. A partir de 1980, o Banco instituiu a taxa variável, de acordo com o custo do dinheiro no mercado internacional, acrescida de mais 0,5% sobre o total dos empréstimos tomados pelo Banco nesse mercado e que constituirão as reservas para empréstimo aos países receptores. Esta sobretaxa cobrada pelo BIRD vai, naturalmente, encarecer os seus empréstimos em relação aos custos do mercado internacional (FONSECA, 1996, p. 234).

Segundo a professora, um exame detalhado dos projetos internacionais indica que os mesmos não têm garantidos os objetivos pretendidos, sem contar com as

despesas adicionais que acarretam para o setor da educação e para o Brasil. A própria natureza da ação na educação contribui para a demora da execução das atividades, sobretudo no ensino fundamental.

Ela esclarece também que ainda existe o fato de que o Ministério da Educação não possui um projeto educativo consistente que resista às mudanças de governantes. Por essa razão, muitas vezes, prevalecem os interesses políticos nas decisões sobre os acordos internacionais.

A pesquisadora Laura Tavares Soares (2002), ao tratar de questões sobre a crise que se prolonga pela década de 1980 no mundo capitalista, aponta que as diferenças se estabelecem no âmbito das rivalidades entre corporações gigantes, ocupando espaços econômicos nacionais, unificando os padrões de produção e consumo, ocasionando a decadência dos Estados Nacionais.

Para ela, a internacionalização¹⁹ dos mercados, dos sistemas produtivos, monetários e financeiros levou a uma grande perda das autonomias dos Estados Nacionais, reduzindo a capacidade das políticas econômicas e precarizando as políticas sociais.

Na visão da autora, essa é a base estabelecida para a crise do Estado capitalista que coloca em cheque as teses idealistas do liberalismo econômico. Trata-se, pois, de uma crise global de um modelo social de acumulação do capital, cujas tentativas de regulação produziram transformações estruturais, dando lugar a uma nova doutrina econômica denominada *neoliberalismo*, incluindo a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e produzindo uma nova pobreza.

¹⁹ “[...] a novidade da forma atual de internacionalização do capital, comumente designada globalização, reside no fato de se constituir um processo de integração econômica mundial que já não integra nações ou economias nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles, não só ultrapassando, mas ignorando, em suas ações e decisões, as fronteiras nacionais. Dessa forma, a internacionalização do capital atingiu um novo estágio e transformou-se em transnacionalização”. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.). **Educação e Estado**. Londrina: UEL, 2001. p. 10.

Nesse sentido, o *ajuste neoliberal* não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Passa a existir um outro projeto de “reintegração social”, com parâmetros distintos daqueles que entraram em crise a partir do final dos anos 70. Os *pobres* passam a ser uma nova “categoria classificatória”, alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo sua condição de “pobre” por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado existem, “naturalmente”, ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora (SOARES, 2002, p. 12-13). (Grifos da autora).

Na América Latina, a crise da dívida externa e financeira e seus efeitos sobre a economia levaram à utilização do modelo que vinha sendo aplicado em alguns países, desde meados da década de 1970 pelo Banco Mundial, o FMI e o governo dos EUA, por meio do chamado “Consenso de Washington”²⁰.

O novo enfoque, chamado de *ajuste estrutural*, pretende desencadear as necessárias mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. A proposta desse ajuste resume-se, para o chamado curto prazo, em diminuir o déficit fiscal reduzindo o gasto público, aplicar uma política monetária restritiva para combater a inflação e fazer prevalecer uma taxa de juros “real positiva” e um tipo de câmbio “real adequado”. A médio prazo, os objetivos seriam transformar as exportações no motor de

²⁰ Na definição de Tavares e Fiori (1993 apud SOARES, 2002, p. 16), o referido Consenso caracteriza-se por “[...] um conjunto, abrangente de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes”.

Consenso de Washington. Esse termo criado pelo economista John Williamson – membro do *International Institute for Economy*, centro de intelectuais responsável, em 1989, pela reunião que discutiu nos termos do neoliberalismo as bases das reformas econômicas que deveriam tirar a América Latina da situação de estagnação econômica – refere-se à visão das instituições financeiras internacionais, sob a hegemonia norte-americana, acerca da condução das políticas econômicas no mundo inteiro, mas de forma muito mais específica para os países da América Latina. Segundo Fiori (1996)*, o Consenso de Washington é um condicionamento comercial explícito: trata-se de um programa compacto de políticas e reformas econômicas ao qual os países da América Latina deveriam aderir como condição para reintroduzirem-se no sistema financeiro internacional. As instituições financeiras internacionais, lideradas pelo Banco Mundial (BIRD) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), injetam recursos nas economias dos países periféricos quando estes adotam e aceitam o monitoramento das políticas sugeridas pelos técnicos dessas instituições. Mediante o cumprimento de uma agenda mínima de reformas, o Banco Mundial e o FMI passam a intervir indiretamente na própria legislação dos países em desenvolvimento que solicitam apoio do capital internacional. Os acordos com o BIRD e o FMI tornaram-se, pois, pré-requisitos para a captação de recursos nas mais diversas instituições financeiras internacionais. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina Evangelista; VIANA, Alexander Martins (Orgs.). **Dicionário crítico do pensamento da direita: idéias, instituições e personagens.** Rio de Janeiro: FAPERJ: Mauad, 2000. p. 95-96. * FIORI, J.L. **O consenso de Washington.** Disponível em: <http://www.aept.org.br/consenso2.html>. Arquivo consultado em 2000.

crescimento; liberalizar o comércio exterior; atenuar as regulações estatais maximizando o uso do mercado; concentrar o investimento no setor privado, comprimindo a presença do setor estatal, e promover uma estrutura de preços sem distorções (SOARES, 2002, p. 14-15). (Grifo da autora).

No bojo dessas medidas está a ideia de que a liberdade das forças de mercado, sem interferência alguma, levaria a uma “harmonia” das forças produtivas, beneficiando a todos. Percebemos que nessa ideia existem interesses econômicos e políticos muito claros. Essa teoria, portanto, serve para evidenciar que a divisão internacional do trabalho responde aos interesses dominantes existentes tanto no centro como na periferia do sistema capitalista.

As políticas de ajuste fazem parte de um movimento de *ajuste global*, o qual se desenvolve num contexto de globalização financeira e produtiva. Esse processo de ajuste global na economia mundial caracteriza-se por um rearranjo da hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais, feito sob a égide de uma doutrina neoliberal, cosmopolita, gestada na capital política do mundo capitalista, denominada Consenso de Washington (SOARES, 2002, p. 16). (Grifo da autora).

Segundo Soares (2002), no Brasil, o ajuste neoliberal ocorreu um pouco tardiamente, em relação a outros países da América Latina, devido à resistência oferecida pelo país em relação às políticas de desregulamentação financeira²¹ e à abertura comercial sem restrições. Entretanto, nos anos 1990, o impacto sobre a economia e a sociedade foi muito maior, pois o ajuste teve que ser feito de uma forma rápida e o país enfrentava, naquele momento, os problemas de uma gigantesca pobreza e sofria pela falta de uma política de Bem-Estar Social.

Conforme escreve a autora, o país passava, ainda, por um período de transição democrática, sendo que, no final do governo do Presidente José Sarney²²,

²¹ Conforme escreveu Paulo Sandroni, essa tendência surgiu nos países industrializados no final dos anos 1970, “[...] recomendando a redução da participação do Estado – direta ou indireta – na economia e nos mercados, baseada na tese de que as empresas, os preços e a alocação de recursos são controlados e administrados mais eficazmente pelas forças do mercado do que por regulamentos governamentais. As políticas econômicas originadas dessa tendência abarcaram desde as privatizações até a redução da carga tributária” (SANDRONI, 2005, p. 246).

²² José Sarney, Presidente da República. Período de governo: 15/03/1985 a 14/03/1990.

deu-se o esgotamento do Estado Desenvolvimentista²³. Após 30 anos de autoritarismo, a eleição presidencial de 1989 representou uma ruptura, elegendo, por meio do voto majoritário, o Presidente Fernando Collor de Mello²⁴, que lançou o seu plano de estabilização e reforma econômica, dando início às reformas neoliberais. Contudo é a partir do lançamento do Plano Real, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que os ajustes neoliberais tornaram-se muito claros, apresentando suas consequências econômicas e sociais.

Além do combate à inflação, nesse governo, emergiram outras propostas do chamado projeto neoliberal brasileiro, que continha propostas muito semelhantes às aquelas contidas no receituário neoliberal para a América Latina. Sobre esse receituário, Batista (1994, p. 15) afirma:

A concepção neoliberal teria impacto muito além do campo conservador. Tanto assim que, na percepção de conhecido intelectual da esquerda brasileira, Francisco Weffort, a área social omitida no Consenso de Washington seria, na realidade, o único espaço remanescente para formulação, na América Latina, de políticas públicas. Tudo mais estaria ocupado, irremissivelmente, pela avassaladora onda neoliberal do “mínimo governo e máximo de iniciativa”.

A partir da proposta de desregulamentação da economia, nesse período, desregulamentaram-se, também, as relações de capital-trabalho, ficando estas sob a responsabilidade do livre mercado, juntamente com os preços da economia, em geral. O Estado renunciou ao cargo de agente econômico, produtivo e empresarial por intermédio da privatização das empresas estatais, contribuindo, portanto, para a redução do setor público e para o rearranjo da máquina estatal.

Em relação às políticas públicas sociais, inclusive a educação, que sempre estiveram sob a responsabilidade do Estado e que, a partir da década de 1990, sob

²³ “Ideologia que no Brasil caracterizou particularmente o governo Kubitschek e que identifica o fenômeno do desenvolvimento a um processo de industrialização, de aumento da renda por habitante e da taxa de crescimento. Os capitais para impulsionar o processo são obtidos junto às empresas locais, ao Estado e às empresas estrangeiras. As políticas ligadas ao desenvolvimentismo concentram sua atenção nas questões relativas à taxa de investimentos, ao financiamento externo e à mobilização da poupança interna.” (SANDRONI, 2005, p. 242).

²⁴ Fernando Collor de Mello, Presidente da República. Período de governo: 15/03/1990 a 29/12/1992.

a ótica neoliberal, passaram a ser incrementadas no livre mercado, a economista e pesquisadora Laura Tavares Soares comenta:

Se a concepção hegemônica, que orienta finalmente a transformação do Estado, define a sociedade como um mero agregado de indivíduos que realizam seus interesses individuais, as ações que interfiram nesses interesses não podem ser legitimadas. Assim, a saúde, a educação, a alimentação, o trabalho, o salário perdem sua condição de *direitos* – constitutivos de sujeitos coletivos – e passam a ser *recursos* (ou mercadorias) regulados unicamente pelo mercado. O não acesso a eles deixa de ser um problema do Estado, tornando-se um problema a ser resolvido no âmbito privado (SOARES, 2002, p. 73). (Grifos da autora).

O escritor Evaldo Vieira (2001) afirma que as políticas sociais, que são apoiadas nos direitos sociais dos cidadãos, são realizadas em resposta às necessidades sociais, transformando esses direitos em realidade, ajudando os pobres e os miseráveis. Afirma, também, que a educação na Constituição Federal de 1988 (art. 205) é direito de todos e obrigação do Estado, por isso constitui-se em direito público subjetivo²⁵. Consequentemente, todo cidadão tem direito à escola pública, responsabilizando-se a autoridade competente (responsável pela educação) quando esta não for oferecida.

Ainda, sobre os direitos sociais, a Professora Lisete Regina G. Arelaro, discutindo sobre o período de elaboração da Constituição Federal de 1988, comenta:

Em educação, discutir a década de 1990 pressupõe necessariamente fazer referências à década de 1980, em especial ao processo constituinte que gerou a Constituição Federal de 1988, apelada de “cidadã”, pelos direitos sociais nela preservados ou introduzidos. Esta consideração é importante porque os economistas brasileiros costumam considerar a década de 1980 como a “década perdida”, e para nós da educação, foi uma década extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira. [...]. Considere-se, também, que é nessa década que se completa o processo de transição “negociada” do governo militar para o governo civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretas (ARELARO, 2000, p. 95).

²⁵ Conforme aparece na Constituição Federal de 1988, é o direito por meio do qual qualquer pessoa pode requerer do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação para com o cidadão (CURY, 2002).

Portanto, as políticas públicas para a educação e a infância brasileira podem ser entendidas de diferentes formas, pois a análise de um período histórico pode apresentar-se de várias maneiras, dependendo daquilo que o pesquisador se propõe a estudar.

Nesse sentido, a Constituição Brasileira de 1988²⁶ assinala um marco importante na história da educação contemporânea do Brasil e, juntamente com a Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), representa um novo parâmetro para a compreensão de algumas contradições que estão presentes hoje na nossa educação.

A elaboração de uma nova Constituição aconteceu no governo do Presidente José Sarney. A partir de 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Nova Constituição denominada “Constituição Cidadã”. Essa Constituição apresenta um longo capítulo sobre a educação, composto por dez artigos (Art. 205 a 214), destacando a educação como um “[...] direito público subjetivo” (Art. 208 §1º); e, ainda, o dever do Estado em prover “[...] creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (Art. 208, IV). (BRASIL, 1988).

O professor Carlos Roberto Jamil Cury também escreveu sobre a legislação educacional brasileira, explicando que, num momento de grandes transformações sociais, o direito ganha novos espaços e abre novas áreas. Conforme ele esclarece, atualmente muitos países garantem em suas leis o acesso dos seus cidadãos à educação básica.

Para esse professor, são vários os documentos internacionais, assinados pelos países das Nações Unidas, que garantem esse acesso aos cidadãos:

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto se ocupa a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto

²⁶ Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988.

Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (CURY, 2002, p. 07).

Todavia, conforme afirma o professor, por tratar-se de um direito, é necessário que ele seja garantido e para que ele seja garantido deve estar registrado como uma lei de caráter nacional. Ele explica que o circuito legal indica os limites e as possibilidades de atuação, os direitos, os deveres, as proibições, as regras que regem a vida do cidadão. “Tudo isso possui importante impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e conseqüências” (CURY, 2002, p. 08).

O professor esclarece que a educação aparece na Constituição brasileira de 1988 como um direito social fundamental para a cidadania e é o primeiro direito social, na ordem, a aparecer. Ele explica que o direito público subjetivo, que aparece na constituição, é o direito por meio do qual o titular pode requerer do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação para com o cidadão. Então afirma:

O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória a idade apropriada ou não. É válida sua aplicação para os que, mesmo tendo tido acesso, não puderam completar o ensino fundamental. Trata-se de um direito *subjetivo*, ou seja, um sujeito é o titular de uma prerrogativa própria deste indivíduo, essencial para sua personalidade e para a cidadania (CURY, 2002, p. 21).

Conforme destaca o professor, esse direito é chamado de público porque compete aos poderes, por meio dos serviços públicos, a garantia do gozo desse direito a todo cidadão. Assim, o Estado é o responsável, ou seja, o sujeito do dever de ofertar a escolaridade fundamental a qualquer cidadão.

O ensino fundamental aparece como um princípio constitucional “direito público subjetivo”, cercado de cuidados, controles e sanções. Contudo o dever do Estado em relação ao ensino médio, no texto original da Constituição Federal de 1988, aparece como “progressiva universalização gratuita”. Mas a Emenda

Constitucional nº.14/96²⁷ alterou o texto do inciso II do art. 208 da Constituição para garantir, além da sua gratuidade em estabelecimentos públicos, também a sua universalização (BRASIL, 1988, Art. 208, II).

Assim, o texto aponta para que se estenda a esse nível de ensino o mesmo caráter de direito público. Dessa forma, ao se admitir a oferta progressiva desse ensino, os Estados se responsabilizam em suprir a demanda e, gradativamente, a universalização do ensino médio gratuito.

Em relação à educação infantil, que aparece no texto da Constituição de 1988 como “dever do Estado e direito da criança” (Art. 208, IV), Cury (2002) postula que

A educação infantil, também dever do estado e direito da criança, contém uma certa ambivalência, pois o art. 203 da Constituição fala em assistência social e proteção à infância e à adolescência. Mas o art. 227 retoma para a criança e o adolescente a ótica do direito e o dever do Estado (CURY, 2002, p. 25-26).

Esse autor afirma ainda que o direito e o dever do Estado em relação à educação infantil são confirmados “[...] pelo art. 208, IV, pelo art. 4º, IV da LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), no art. 54”. (CURY, 2002, p. 27).

Ele lembra também que a LDB 9394/96 trouxe um conceito novo: trata-se da educação básica, que é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No mesmo texto, ele afirma que o ensino superior possui graduações: a graduação e a pós-graduação, que pode ser realizada por meio de especialização, mestrado e doutorado. Conforme ele escreve, esse nível de educação – a educação básica – e o ensino superior formam os dois níveis da educação nacional (CURY, 2002).

Sobre a universidade e o Ensino Superior na Constituição brasileira, esse autor escreveu que:

²⁷ Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (BRASIL, 1996b).

A universidade também comparece na Constituição de 1988. Um ponto inovador encontra-se no art. 207, o qual refere-se a essa instituição como já dotada de autonomia e para cuja identidade a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão torna-se essencial (CURY, 2002, p. 31).²⁸

Conforme consta na lei, a oferta de ensino superior é aberta à iniciativa privada e a solicitação de abertura das instituições privadas de ensino superior poderá ser feita regularmente, desde que obedeça às diretrizes da educação nacional. Ganha destaque, nesse período, o papel da união em realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior e divulgar os resultados obtidos por meio dessas avaliações.

Vale destacar, portanto, que sobre a produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, a Constituição brasileira, no capítulo IV – da Ciência e Tecnologia - destaca no art. 218 que “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas” (BRASIL, 1988).

Em relação à centralização/descentralização das políticas de educação, a própria Lei, no Art. 18, compreende que é competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e cabe aos municípios, com o apoio dos Estados, manterem programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental (Art. 30, VI) (BRASIL, 1988).

Percebe-se, portanto, que a Constituição Federal de 1988 é bastante municipalista, ocasionando a descentralização do ensino. Contudo essa descentralização não é explícita, aparecendo mais como uma responsabilidade partilhada entre as diferentes instâncias do Poder Público, pois a própria Lei estabelece o regime de colaboração entre os diferentes Poderes.

²⁸ O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, citado pelo autor, preconiza que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

A educação das crianças de zero a seis anos de idade e a obrigatoriedade do ensino fundamental apareceram pela primeira vez na Constituição Brasileira. As ações previstas pelo ministério, referentes à educação de zero a seis anos, são o aumento da educação pré-escolar pública para crianças de quatro a seis anos da população de baixa renda e a municipalização da educação pré-escolar. E, ainda, no Art. 206, VII, da Lei, ficou estabelecida a qualidade como um dos princípios básicos do ensino (BRASIL, 1988).

A professora e pesquisadora Sofia Lerche Vieira afirmou, entretanto, que as pesquisas realizadas pelo MEC em 1997 apontaram que, no período posterior à constituição, ano a ano o número de crianças fora da escola e a taxa de analfabetismo diminuiu, porém, estando, ainda, longe de cumprir os objetivos estabelecidos pelo plano nacional de educação (VIEIRA, 2000).

Sobre a relevância desses avanços, é importante lembrar que o Brasil assumiu acordos e compromissos no sentido de reduzir o índice de analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Conforme escrevem as professoras Eneida Oto Shiroma; Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista, a educação no Brasil, no início da década de 1990, sofreu, também, a interferência das agências internacionais na definição das políticas educacionais, mediante compromissos assumidos e que deveriam ser cumpridos nesse período.

Da “Conferência Mundial de Educação para Todos” (realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, surgiu a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que definiu, dentre vários objetivos, assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos promovendo a equidade e o fortalecimento da solidariedade internacional. Conforme as autoras escrevem:

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos

princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All, EFA*), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 57).

Percebe-se, assim, a intencionalidade política na elaboração dos documentos internacionais que comportam a estratégia neoliberal de colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa para a ascensão social e para a democratização das oportunidades na sociedade.

No Brasil, o processo de transição democrática, além das necessidades de reformas na agenda política e social, carecia também de reformas urgentes nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, a educação desse período deve ser compreendida no decorrer das transformações históricas, socioeconômicas e políticas dessa época.

A pesquisadora Sofia Lerche Vieira (2000), em estudos recentes, discutiu os planos de políticas educacionais de quatro diferentes Presidentes da República, no período de 1985 a 1995, o qual ela denominou de período de transição do governo militar para a volta da democracia no Brasil. Nesse trabalho, a autora apontou as prioridades dos governos desse período que, além da transição democrática, fizeram os ajustes políticos e sociais, preparando o país para a implantação do neoliberalismo.

A autora relacionou, nesse trabalho, os documentos de política educacional que foram analisados para a compreensão do período estudado²⁹:

- Educação para Todos – caminho para mudança (MEC, ago./1985);
- Plano Nacional de Desenvolvimento da nova República – 1986-1989 (1986);
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
- Ações – 85/90 (1990);

²⁹ Cf. VIEIRA, 2000, p. 19.

- Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação – 1991-1995 (1990);
- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – marcos de referência (1991);
- Brasil: um projeto de reconstrução nacional (1991);
- Diretrizes de Ação governamental – governo Itamar Franco (1993);
- Linhas Programáticas da Educação Brasileira 1993/94 (s.d.);
- Educação no Brasil: situação e perspectivas (1993);
- Plano Decenal de Educação para Todos (1994);
- Planejamento Político Estratégico 1995/1998 (1995);
- Relatório de Atividades do ano de 1995 (s.d.).

Para justificar o que é o período de transição, ela o caracterizou como um momento histórico chamado de “transição democrática”, que resultou na passagem de uma política autoritária para a democracia, no qual a educação, parte constituinte desse processo, necessitava organizar-se na sociedade democrática da Nova República³⁰.

Em seus estudos ela discute primeiro sobre o governo do Presidente José Sarney³¹, cujo período ela denomina de “tempos de indefinição”. A autora inicia falando da campanha “Diretas Já”. Para tanto, utiliza-se da fala de Cunha (1991)³² quando esclarece que, embora houvesse ocorrido a maior manifestação de rua da história brasileira, o primeiro governo civil, depois do Regime Militar de 1964, foi nomeado por meio de eleição indireta, sendo escolhidos os nomes de Tancredo Neves, para presidente, e José Sarney, para vice, marcando o início da Nova República (VIEIRA, 2000).

³⁰ Nessa época, existiam grupos de profissionais da educação que estavam se organizando no sentido de buscar novas definições para os currículos da escola pública, para a formação de professores e para organização de uma nova LDB, sobretudo na CBE (Conferência Brasileira de Educação) realizada em Goiânia entre os anos de 1984 e 1986.

³¹ Sarney: Tempos de indefinição (15/03/1985 – 14/03/1990), cf. VIEIRA, 2000, p. 53-87.

³² CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

O novo presidente, Tancredo Neves, impossibilitado de assumir o governo por motivos de saúde, acabou falecendo, dando lugar ao então vice-presidente José Sarney. Segundo a autora, o país, nesse período, organizava-se visualizando a nova proposta de uma Assembleia Nacional Constituinte, como o caminho para uma nova sociedade e, conseqüentemente, para uma nova educação.

Para a compreensão das políticas educacionais pretendidas pela Nova República, conforme relata a autora, devem-se buscar os documentos: Educação para Todos: caminhos para a mudança (MEC, ago./1985) e I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República (Brasil, jun./1986). Outros elementos poderão ser encontrados no texto do Dia Nacional de Debate sobre Educação (MEC, nov. /1985) considerado o “Dia D da Educação”³³.

As discussões realizadas nas escolas, nesse dia, foram praticamente as mesmas encontradas nos documentos do governo no que se refere às questões educacionais. O I PND da Nova República envolve questões sobre a economia, o combate à pobreza e o compromisso em oferecer escola pública de 1ª a 8ª séries.

Segundo a autora, o governo do Presidente José Sarney partiu do pressuposto de que o setor privado desempenhava importante papel na retomada do crescimento do país. Dessa forma, o Estado retornou às suas funções de prestador de serviços públicos essenciais e atividades produtivas para o desenvolvimento, complementando a iniciativa privada. Nessas propostas de governo, entra a privatização das empresas estatais. Conclui-se que aparecem fatores de descentralização por parte do governo, porém, ainda, pouco definidos.

³³ O “Dia D da Educação” foi um evento realizado em 18 de setembro de 1985 em todas as escolas do país, reunindo professores, pais e alunos e teve como objetivo discutir os problemas da educação nacional, propondo soluções e traçando o perfil da escola considerada ideal naquele momento, cf. VIEIRA, 2000, p. 56.

Numa apreciação sobre o período, a autora destaca a prioridade clara sobre a universalização da educação básica³⁴ e uma preocupação grande com as questões de quantidade/qualidade e com a centralização/descentralização. Entretanto, segundo a mesma, pouca discussão aparece sobre o tema público/privado. As diretrizes do Banco Mundial começam a se definir já na década de 1990 nos próximos governos.

Sobre o governo do Presidente Fernando Collor de Mello³⁵, Vieira (2000) afirma que na economia é um período muito representativo, pois o presidente pretendia colocar o Brasil dentro do quadro internacional no cenário da globalização. Entretanto, para a educação não se definiu um novo quadro político, dando encaminhamento às questões do governo anterior, porém com grande sensacionalismo em torno das questões discutidas.

Esse período registra um importante passo nos direitos da infância e da adolescência, que nasceram a partir da “Assembléia Nacional Constituinte” e que definiram os deveres da família, da sociedade e do Estado, concluindo-se no *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, garantindo, inclusive, dispositivos da Constituição no que se refere ao direito à educação³⁶. Todavia pode-se considerar, segundo a autora, que em matéria de política educacional, esse período se caracterizou por muito discurso e pouca ação.

³⁴ A educação básica, que aparece em vários documentos no período de governo do Presidente José Sarney, era entendida como aquela educação que possibilita a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional e, também, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, o domínio dos códigos sociais e demais informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à realidade (MEC, ago./1985, p. 4 apud VIEIRA, 2000, p. 56).

³⁵ Collor: Tempos de muito discurso e pouca ação (15/03/1990 – 29/12/1992), cf. VIEIRA, 2000, p. 89-113. Fernando Collor de Mello (Collor) representa o PRN (Partido da Reconstrução Nacional). “Eleito para um mandato de 5 anos (15/03/90 - 15/03/95), é um jovem governador de Alagoas, que se projetara nacionalmente através do combate a funcionários que recebiam salários exorbitantes – os “marajás” – e pela dura crítica ao governo José Sarney. [...] Em 29 de dezembro de 1992, o Presidente é deposto por crime de responsabilidade, em processo de *impeachment* inédito no Brasil” (VIEIRA, 2000, p. 89-90).

³⁶ O ECA apresenta um capítulo sobre o direito à educação (artigos 53 a 59 – ECA) em que são retomados os preceitos do capítulo da educação na Constituição Brasileira de 1988, incorporando outros avanços sobre os direitos da criança que vinham sendo reivindicados por vários grupos e associações (ANPEd, ANPAE, CBE, CONSED, CNDM, FÓRUM e UBES) desde o processo da Assembleia Nacional Constituinte. Veja-se: BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

Corroborando a análise de Vieira sobre a educação, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, a professora e pesquisadora Lisete Regina Gomes Arelaro comenta:

Do ponto de vista educacional, era evidente que o presidente eleito e seu grupo – pouco expressivos nacionalmente – não tinham um projeto consistente de intervenção social. O conceito de educação como expressão de cidadania, muito citado nos discursos, não conseguiu ser prioridade no decorrer do governo, nem mesmo quando da comemoração do Ano Internacional da Alfabetização, em 1990, pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação. Entrávamos para a era dos “espetáculos”. “Subir” (ou descer) a rampa do Palácio da Alvorada, com intelectuais ou artistas, passou a ser um ritual para introduzir ou divulgar inovações. Porém, é um presidente que tem um estilo diferente dos generais que o antecederam [...]. É neste governo que os organismos internacionais – o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para Todos” se constituiria critério para recebimento de empréstimos internacionais (ARELARO, 2000, p. 96-97).

Nas intenções governamentais pretendidas no período, segundo a análise de Vieira (2000), primeiro há um projeto de alfabetização, depois um projeto de educação e, finalmente, um projeto de reconstrução nacional. Nesse período de governo, o MEC assumiu funções de regulador das mensalidades das escolas privadas e as escolas públicas permaneceram esquecidas. Na visão da autora, houve falta de um projeto educacional consistente e de definição de prioridades, no período, e os graves problemas da educação brasileira quase não foram lembrados.

Primeiro, o governo do Presidente Fernando Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Nesse período, apareceram fortes tendências para a descentralização da educação, dando ênfase às especificidades de cada região, de cada Estado e de cada Município.

Dentre as propostas do governo para a educação, estava o incentivo ao envolvimento de organizações não-governamentais, representantes das comunidades, educadores e dos próprios alunos, visando à ampliação da participação nos esforços ao desenvolvimento de ações. A responsabilidade

dividida, na visão do governo, contribuiria para o desenvolvimento de ações programadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Segundo Vieira (2000), o PNAC, além de distribuir funções no âmbito das esferas municipais, estaduais e nacionais, teria um período de duração de 10 anos a contar da promulgação da Constituição de 1988. Esse programa, apesar de não apresentar alternativas inovadoras para resolver os problemas, poderia ter se tornado o carro-chefe da política educacional do governo Collor. Entretanto, a educação na política governamental parecia apresentar-se como algo compensatório aos carentes, dando a estes o provimento de níveis básicos de instrução.

Dessa forma, a educação foi referendada pelo princípio da equidade que traduz o entendimento de ação compensatória, reduzindo as desigualdades sociais. O programa compreendia que os maiores problemas educacionais eram oriundos de problemas qualitativos e, nesse momento, a nação precisava preparar-se para a competitividade, para a eficiência e a criatividade. Entretanto, tudo isso ficou no discurso, pois na prática nada de concreto foi realizado.

O Projeto de Reconstrução Nacional (1991) tinha como meta mudanças no cenário econômico. O executivo era forte e o Estado mínimo e utilizado para promover o bem-estar social. A educação, nesse projeto, aparece como estratégia para a reestruturação competitiva, junto com a indústria, a agricultura, a economia, a ciência e tecnologia, o capital estrangeiro, as relações entre capital e trabalho e meio ambiente.

As creches e pré-escolas estão incluídas nas políticas sociais do período, nas quais o Estado separou a educação de quatro a seis anos e a assistência social de zero a três anos. Nesse documento ficou explícito que o papel do Estado na educação era de fundamental importância.

Ainda no governo Collor, segundo a autora, dois momentos de discussão sobre a educação foram significativos: “O Desafio da Escola Básica: “qualidade e equidade” (setembro de 1990), realizado pelo Senado Federal, e o Seminário sobre

“Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica”, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em novembro de 1991, em Pirenópolis. Um tema, também debatido, foi a questão da autonomia escolar, dando ênfase à tal necessidade para que cada escola pudesse elaborar seu projeto pedagógico, buscando, assim, a melhoria da qualidade com equidade³⁷.

A equidade na educação passou a ser compreendida como o direito à escolarização obrigatória gratuita. A educação sob essa ótica possui um sentido de ação compensatória aos carentes. Os documentos apresentados no governo do Presidente Collor, para a área de educação, discorriam sobre “[...] padrões mínimos de oportunidades educacionais e atendimento com padrões mínimos de equidade e eficiência.” (PROGRAMA SETORIAL DE AÇÃO DO GOVERNO COLLOR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO – 1991/1995, p.18-19, apud VIEIRA, 2000, p. 99).

Shiroma; Moraes; Evangelista (2002, p. 63) apontam que “[...] em 1992, a CEPAL³⁸ publicou o documento *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, juntamente à UNESCO³⁹. Segundo essas autoras, o documento apresentava diretrizes políticas no sentido de favorecer as ações entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe.

As autoras descrevem que, por intermédio dessas ações, deveriam criar-se condições educacionais para a capacitação e para a incorporação do progresso científico e tecnológico do país, transformando a produção em um marco de equidade social.

³⁷ “A educação, compreendida sob a ótica da equidade, deve colaborar na redução das desigualdades sociais e é parceira no esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico [...]. Equidade em educação significa o direito à escolarização obrigatória gratuita que, no ensino fundamental, inclui desde a realização da chamada escolar, os serviços de saúde e transporte, quando necessários, até a distribuição de material didático, a oferta ou a flexibilidade na exigência do uso de uniformes escolares e o oferecimento de alimentação nos teores nutritivos de forma a suprir as necessidades alimentares das crianças que não a possuem no lar.” (PROGRAMA SETORIAL DE AÇÃO DO GOVERNO COLLOR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO 1991-1995, p. 18, apud VIEIRA, 2000, p. 98).

³⁸ Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL).

³⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

A CEPAL⁴⁰ entendia que, para a construção de uma moderna cidadania e competitividade, eram necessárias reformas no sistema produtivo e na difusão do conhecimento. Nessa perspectiva, o acesso à escola deveria ser universalizado, pelo menos no ensino fundamental, para que a população tivesse acesso aos códigos da modernidade. Esses códigos seriam os conhecimentos e as destrezas indispensáveis para a vida produtiva na sociedade moderna. Assim:

A eqüidade, princípio básico da proposta cepalina, é entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados. O termo refere-se ao acesso à educação – quer dizer, com iguais oportunidades de ingresso – e à distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade. O acesso eqüitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate internacional é que a eqüidade não é mais analisada simplesmente em termos da cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 64-65).

Vieira (2000) afirma que, conforme discussões feitas no “Seminário de Pirenópolis”⁴¹, realizado em novembro de 1991, o Brasil parecia estar vencendo o problema da quantidade, enfrentando, porém, sérios problemas de qualidade e permanência na escola. Dessa perspectiva, a proposta era a escola fazer não somente bem, mas fazer com eficiência.

Uma apreciação feita pela autora, sobre o período da gestão do Presidente Fernando Collor de Mello, apontou que o Estado passou por um processo de

⁴⁰ Instituição criada em 1948, por meio da qual as Nações Unidas buscavam se fazer presentes, com o estabelecimento de escritórios regionais, na América Latina. A missão principal destes escritórios consiste em acompanhar a evolução econômica dos países latinoamericanos, bem como elaborar alternativas para o desenvolvimento. Nos anos 60-70, as posições da CEPAL perderam sua unidade, dividindo-se numa ala de tendência “radical” e outra “conciliadora”, que buscava diminuir a distância existente entre o pensamento da instituição e as teses imperantes no Banco Mundial e no FMI. Esta cisão terminaria por descaracterizar em grande medida o pensamento cepalino. Mas numa perspectiva histórica, pode-se afirmar que a instituição passaria à história como propositora de teses e soluções que, no fundamental, buscavam soluções específicas, e, em regra, defendiam políticas ativas e historicamente transformadoras. In: BERNARD, Yves; COLLI, Jean-Claude. **Dicionário Internacional de Economia e finanças**. Tradução Flávia Rossler. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. p. 95-96.

⁴¹ Seminário sobre Qualidade e Eficiência na Educação Básica, promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado em novembro de 1991, em Pirenópolis-Goiás-Brasil, durante o governo Federal do Presidente Fernando Collor de Mello.

enxugamento e por certa ineficiência, ocasionando o fim dos salários garantidos e que o mercado apareceu como regulador das relações sociais, denunciando a própria crise do capitalismo. Em relação à educação, ela escreve que o governo do Presidente Fernando Collor deixou transparecer pouca ação, caracterizando-se como um período de muito discurso e de pouca ação.

Vieira (2000, p. 118) afirma que o governo do Presidente Itamar Franco⁴² trata do princípio da retomada sobre a educação que se deu a partir do “Plano Decenal de Educação para Todos (1993)” e da “Conferência Nacional de Educação para Todos (1994)”.

Esses acontecimentos, segundo ela, representam o momento de ouvir a sociedade no intuito de encontrar caminhos para a educação brasileira ao lado dos instrumentos tradicionais de planejamento do governo. Em janeiro de 1993, o governo apresentou o planejamento para sua gestão cujos objetivos eram de curto, médio e longo prazo. A educação apresentou-se, nesse período, como objetivo de médio e longo prazo nas considerações sobre a Organização do Espaço Nacional.

A pesquisadora Lisete Regina Gomes Arelaro, discutindo sobre as questões políticas no Brasil e na América Latina no final do século XX, comenta:

Na educação, o ministro da Educação e Cultura (MEC) – Murilo Hingel – acelera o projeto de discussão nacional para a elaboração de Plano Nacional de “Educação para Todos”, criando Grupos de Trabalho compostos por integrantes do MEC e das diferentes entidades nacionais, inclusive o Sindicato dos Profissionais de Educação do país – a CNTE, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) –, que expressasse, em algum nível, compromisso na área educacional, pactuado entre o governo e a sociedade. A análise deste Plano já evidencia que o governo brasileiro começa a aceitar, na área de educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das

⁴² Itamar Franco: Tempos de tentativa de retomada (30/12/92 a 31/12/94), cf. VIEIRA, 2000, p. 115-169. “Ex-prefeito de Juiz de Fora (MG), o ex-senador por Minas Gerais projetara-se nacionalmente, em 1988, ao integrar a CPI da corrupção, ao lado de Carlos Chiarelli, que viria a ser ministro da Educação no período inicial do governo Collor. Devido a questões internas da política mineira, Itamar filia-se ao PRN, em maio de 1989, vindo a ser vice-presidente de Fernando Collor de Mello”. Com o afastamento do Presidente deposto, Itamar Franco assume a Presidência da República em 30 de dezembro de 1992 (VIEIRA, 2000, p. 115).

agências de financiamento internacionais, ainda que o Termo de Compromisso firmado entre as entidades e o governo tenha sido expresso numa linguagem “progressista”, em que as palavras “participação”, “descentralização”, “autonomia”, “discussão” e “gestão coletiva” são freqüentes (ARELARO, 2000, p. 98).

O Presidente Itamar Franco buscou em seu governo a estabilização econômica e o desenvolvimento, por meio de reformas estruturais e setoriais, para que o país pudesse inserir-se na modernidade e tornar-se competitivo. Contudo, nesse período, o Brasil sofreu as influências das agências internacionais nas definições de suas políticas. A economia ficou marcada pela política globalizante e neoliberal do FMI e a educação pelas determinações do Banco Mundial.

Para Vieira (2000, p. 118), a preocupação do governo nesse período era retomar os objetivos estabelecidos na Constituição de 1988 para a construção de um país “[...] economicamente mais eficiente, socialmente mais justo e politicamente mais livre”.

Conforme ela escreve, a educação integra a transformação produtiva nas estratégias de ação do Plano Plurianual para o período 1993-95, sendo essas estratégias as seguintes: a “Educação, Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento”; a “Modernização da Produção” e a “Modernização do Estado”.

O Governo Itamar considerou essas linhas de ações como estratégias importantes no processo de crescimento do país e a educação como poderoso instrumento de promoção social e de aperfeiçoamento do processo político. Por isso, buscou-se articular a educação, a ciência e tecnologia, visando melhorias nos recursos humanos no sentido de atender às necessidades para o desenvolvimento do país.

A autora aponta que, devido ao desenvolvimento da economia internacional, a “reestruturação produtiva”⁴³ é tratada como eixo principal para o desenvolvimento da economia nacional. Nesse sentido, a universalização do ensino fundamental era de suma importância nas estratégias de desenvolvimento econômico e social do governo brasileiro, naquele momento.

A escola passou a ser compreendida como o centro fundamental da estratégia social, pois se pretendia, por meio dela, as condições mínimas necessárias na qualificação para o trabalho. Entretanto, para melhorar a escola foram inseridos, como no governo anterior, a merenda escolar e o material didático, configurando a política assistencial como política educacional.

Segundo a autora, o governo afirmava que a União continuaria participando no funcionamento de projetos junto com os estados e municípios, orientando-se para uma perspectiva de descentralização, estabelecendo, ainda, aos poderes regionais, padrões mínimos de qualidade.

Percebe-se, assim, especialmente em relação ao ensino fundamental, que há uma preocupação política voltada para esse nível de ensino. A questão era a universalização da escola fundamental com equidade e qualidade no ensino. Determinou-se, então, que a escola poderia formular e executar, junto com a comunidade, seu projeto pedagógico.

Outro destaque é a preocupação com a criança e com o adolescente, que aparece na proposta do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), responsável pela implantação das escolas socioeducativas que o Presidente Fernando Collor de Mello havia prometido implantar, em número de 5000 no país. O objetivo era garantir às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais para o desenvolvimento integral, preparando-

⁴³ A reestruturação produtiva refere-se às mudanças na forma de organização produtiva, que implicam no reordenamento da produção e da acumulação do capital. Essas mudanças repercutem no mundo do trabalho, alterando os processos e as relações de produção, mediante inovações no sistema produtivo e nas modalidades de gestão, de consumo e controle da força de trabalho (TEIXEIRA et al., 1996).

os para o exercício da cidadania. Esse programa, sob a responsabilidade do MEC, caracteriza uma preocupação política em relação às necessidades do período.

O Presidente Itamar Franco anunciou que concluiria as unidades que estavam em construção e mais 300 novos CAICs. Mas o que se pode observar, desse período de governo, é a intenção de que houvesse boas escolas de ensino fundamental, que fossem públicas e gratuitas.

O documento “Educação no Brasil: situação e perspectivas” mostra, a princípio, uma preocupação maior no sentido de desenvolver um “Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente”. Esse documento tinha como objetivos:⁴⁴

- Universalizar com qualidade;
- A pedagogia da atenção integral;
- Desenvolvimento da educação tecnológica;
- Extensão da escolaridade no segundo grau;
- Qualidade para a graduação;
- Consolidação da pós-graduação;
- Prevenção contra os riscos da modernidade.

Vieira (2000) escreve que esse documento registrou que o atendimento nas escolas, daquele período, ainda era insuficiente para atender às necessidades de universalização do ensino e também que a qualidade precisava ser melhorada. Portanto, a preocupação passou a ser a de universalizar a escola com qualidade. Para isso, entendia-se que as políticas educacionais deveriam ter como ponto de partida a educação básica (pré-escolar, fundamental e média).

Para essa autora, o “Plano Decenal de Educação para Todos” foi elaborado com o intuito de prosseguir os compromissos internacionais nos quais o Brasil foi signatário, na realização da “Conferência de Educação para Todos”, que aconteceu em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia.

⁴⁴ Cf. VIEIRA, 2000, p. 127.

Ela afirma que esse plano não se configurou como os demais planos feitos na burocracia estatal. Momentos importantes da elaboração desse plano apareceram na “Semana Nacional de Educação para Todos” (10 a 14 de maio de 1993) e se concluíram na realização da “Conferência Nacional de Educação para Todos” (agosto e setembro de 1994), em Brasília.

Esse período configura-se como momento importante para a compreensão das políticas educacionais no governo do Presidente Itamar Franco. Durante essa semana, elaborou-se o compromisso Nacional de Educação para Todos, assinado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de diversas entidades.

Embora o Plano Decenal tenha sido um importante instrumento para o debate nacional em torno da educação durante os anos de 1993 e 1994, não era ainda o Plano Nacional de Educação, previsto pela Constituição de 1988, pois ele tinha um objetivo que era responder as determinações do Art. 60 das Disposições Transitórias⁴⁵.

Não obstante, escreve a autora, o governo subsequente ignorou o Plano Decenal até o segundo semestre de 1997. Assim, do rico processo vivido no governo Itamar ficaram somente registros. A administração se encerrou e, com ela, seus projetos foram engavetados e tudo começou novamente.

Dentre os objetivos estabelecidos pelo Plano Decenal, que reconheceu uma voz pouca ouvida – a voz da escola –, podem-se destacar alguns, como:

- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA);

⁴⁵ “Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”. *Parágrafo único*. “Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional”. (Atos das Disposições Constitucionais Transitórias – Art. 1º a 74). In: BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Ver, ainda, o Art. 212 da Constituição.

- Expansão e Melhoria da Educação Infantil;
- Eficiência, Equalização e Agilização do Sistema de Financiamento; e outros.

A “Conferência Nacional de Educação para Todos” representou um momento importante na formulação do Plano Decenal, pois a partir de seu encerramento estava pronto o “Acordo Nacional de Educação para Todos”. Esse acordo estabeleceu compromissos entre as esferas governamentais, as entidades que representam os educadores e outros segmentos da sociedade.

O acordo definiu as competências e as responsabilidades do governo no que se referia à educação básica. Foram discutidas, ainda, questões do magistério e da qualidade da educação, incluindo para o magistério os planos de carreira e o piso salarial e inovações para a melhoria dos processos de aprendizagem e produtividade dos sistemas de ensino.

Segundo Vieira (2000, p. 151), na Agenda Internacional, do período, apareceu que a abertura e as relações com a economia internacional levariam à necessidade de formação de recursos humanos que facilitassem o acesso a novos conhecimentos. Se isso serve para o contexto da economia, também é necessário para a área da educação. Nesse sentido, as ideias de “cidadania e competitividade”; “equidade e desempenho”; “integração e descentralização” começaram a aparecer nos documentos do Ministério da Educação.

Numa apreciação sobre esse período, a autora afirma que o Ministério da Educação voltou a prestar contas de suas ações nos anos de 1993 a 1994. Todas as energias no governo do Presidente Itamar Franco foram centradas no ensino fundamental sob a afirmação de que o sucesso da escola dependeria da qualidade, aparecendo, inclusive, nesse período, o discurso da qualidade total. Esse argumento era utilizado pelas empresas que, ao investirem na qualificação de seus funcionários, buscavam formas de beneficiarem-se frente à economia mundial globalizada.

Vieira (2000), analisando o primeiro ano de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso⁴⁶ (janeiro a dezembro de 1995), argumenta que, sobre a educação, esse período mostra um projeto que traz relevância com o que foi estabelecido pela “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” e com as ideias que foram gestadas em governos anteriores, dando, inclusive, resultados como a mudança no capítulo da educação na Constituição Federal, por intermédio da Emenda Constitucional nº. 14/96 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº. 9.394/96).

Entretanto, nesse governo, surgem novas perspectivas sobre democracia e sociedade no mundo globalizado. Sobre essas novas concepções atribuídas à sociedade brasileira, Arelaro (2000, p. 99) comenta:

A eleição do novo governo, para o período de 1995/98, traz modificações significativas na concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira no mundo globalizado. Ainda que o presidente eleito – Fernando Henrique Cardoso – tenha tido intensa participação no governo anterior, inclusive como ministro e “garoto-propaganda” da nova moeda lançada em 1994, o Real, seu projeto político de governo vai-se delineando cada vez mais dentro dos cânones da escola reformista-liberal.

Segundo Vieira (2000), a Educação aparece ao lado da agricultura, emprego, saúde e segurança, como uma das cinco metas prioritárias do governo, como reforma institucional e educação básica. A educação é considerada importante para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento econômico e para fins de melhoria na qualidade de vida dos brasileiros.

Nesse sentido, a qualidade do ensino é almejada em todos os níveis como objetivo central do governo. Porém, nesse mesmo período, o ensino básico

⁴⁶ Fernando Henrique Cardoso: Tempos de Definição de Rumos (janeiro a dezembro de 1995). Cf. VIEIRA, 2000, p. 171-199, “Na esteira do sucesso do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso elege-se no primeiro turno das eleições presidenciais, realizadas no segundo semestre de 1994. Seu governo dá continuidade à política econômica inaugurada na década de noventa, mantendo a abertura às exportações, o programa de privatização de grandes empresas estatais e outras iniciativas, visando à inserção do país no contexto de uma economia globalizada” (VIEIRA, 2000, p. 171).

apresenta um padrão de qualidade caótico e deficiente, com alto índice de repetência na primeira série, evasão e desequilíbrio nas escolas.

A partir da metade do primeiro ano de governo, do primeiro mandato (1995), explicita-se a assunção de propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais e “globalizantes”: redução do aparato de estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, com clara preferência pela entrada de capital financeiro volátil, financiamento público – via BNDES – para a compra de estatais por multinacionais estrangeiras, criação de sistema de proteção privilegiada aos bancos – através do PROER –, redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferência a empresas privadas e organizações não-governamentais (ONGs) de responsabilidades tradicionalmente do Estado, com reconceituação de público e privado, transformando instituições públicas estatais em “organizações sociais” que obedeçam a lógica do mercado, dentre outras medidas. Na área da educação não foi diferente. Após um “congelamento” de reuniões, grupos de trabalhos e discussões nacionais, um novo “estilo” de governo “competente”, prepotente e autoritário é adotado. O governo passa a legislar por Medidas Provisórias, mesmo para assuntos banais, desrespeitando o Poder Legislativo e o sistema democrático representativo e se transformando no governo de maior edição de Medidas Provisórias (incluídas as relativas à educação), desde a proclamação da República [...]. Explicita-se, então, novo Projeto de sociedade e democracia brasileiras, de cunho “moderno-conservador”, fruto da simbiose tropicalista de social-democracia “temperada” com princípios liberais. Essa extravagância política exigiria da educação a definição de novo papel para a escola e um novo padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passassem a constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino (ARELARO, 2000, p. 99-100).

Sendo assim, o governo priorizou o acesso da população às escolas de primeiro grau e melhorou a qualidade do atendimento escolar. Ficou definido que a responsabilidade em fornecer o ensino básico seria dos estados e dos municípios que deveriam atender a todas as crianças em boas escolas públicas. A função da União era redistribuir o salário-educação. Isso caracteriza a descentralização dos serviços e a centralização do financiamento da educação.

O governo assumiu a responsabilidade da educação básica e do segundo grau⁴⁷. Para o ensino superior, foram propostas reformas que promovessem a autonomia das universidades públicas, condicionadas à avaliação de seu desempenho. E, ainda, autorização para a criação de estabelecimentos privados, criação de cursos de ensino superior e para a reformulação do crédito educativo.

Nas intenções governamentais registradas no período, documentos, como “Mãos à Obra”, apresentam a educação como essencial na construção da cidadania e no desenvolvimento econômico. Dessa forma, a escola – sempre esquecida pelas políticas educacionais do passado – passou a ser o foco de atenção dos governantes. Ocorreu, também, uma preocupação com a descentralização, inclusive, da merenda escolar e da rede de escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Um dos pontos destacados na fala do Presidente, em um de seus discursos, era o de melhorar a escola por meio do trabalho docente. Essas questões aparecerão na “Conferência Nacional de Educação”, em 1994, a partir da proposta de um programa de treinamento de professores e diretores, por intermédio de ensino a distância, e discussões com estados, municípios e outras entidades para a valorização do magistério, incluindo os salários e o plano de carreiras.

Não aparecem nos textos “Mãos à Obra” e “Planejamento Político-estratégico”, desse governo, questões sobre a educação infantil e sobre a educação de jovens e adultos. Entretanto, se o governo busca um país democrático e justo, deveria se preocupar com a não-cidadania imposta aos analfabetos. Se o MEC busca evidenciar seu papel na educação, não deveria deixar de fora questões como a educação infantil e a de jovens e adultos, o que descaracteriza a determinação “educação para todos”.

⁴⁷ Nesse período, a educação básica se refere apenas ao ensino fundamental. A partir da LDB 9394/96, a educação básica passou a ser composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996a).

Numa apreciação sobre o ano de 1995, Vieira (2000) retoma questões como a importância dada ao ensino fundamental e, destaca o esquecimento, no período, em relação às outras modalidades do ensino. Finalizando, afirma que há um projeto em andamento que nasce antes da posse do Presidente e que se explicitará como tempo de definição de rumos.

O professor Carlos Roberto Jamil Cury, ao escrever sobre a legislação educacional brasileira e sobre a organização das universidades e do ensino superior no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, destaca, nas leis desse período, a criação do Conselho Nacional de Educação. Conforme ele aponta:

Em 1995, o Congresso Nacional aprova uma lei pela qual se extingue o conselho Federal de Educação (CFE) (por suspeita de atos duvidosos), se (re)cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão normatizador da educação nacional. Nela se define tanto a constituição do conselho em duas Câmaras (a de Educação Básica e a de Ensino Superior com suas respectivas competências) quanto a forma de escolha de dirigentes das instituições de ensino superior. Trata-se da Lei 9.131/95 (CURY, 2002, p. 33).

A Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, anteriormente mencionada, altera alguns dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁴⁸, e atribui ao poder público federal o encargo de formular e avaliar a política nacional de educação, zelando pela qualidade e pelo cumprimento da legislação que rege o ensino no país (BRASIL, 1995).

Essa ação do Congresso Nacional caracteriza uma nova fase da política educacional brasileira na formulação e na avaliação da política nacional de educação, tendo em vista que, a partir dela, definem-se os dois níveis educacionais do país, a educação básica e o ensino superior.

⁴⁸ Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961).

No período posterior à análise de Vieira (2000), no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso⁴⁹, foram desenvolvidos vários documentos de políticas educacionais. Dentre eles, podem-se destacar:

- Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996;
- LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
- Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF);
- Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997;
- Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC, 1997.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, MEC, 1998;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, MEC, 1998;
- Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, MEC, 2000;
- Plano Nacional de Educação – PNE, 2001.

No entanto, esses documentos de políticas educacionais apresentam encaminhamentos e diretrizes em conformidade com as políticas neoliberais, impostas pelas determinações do mercado e do capital internacional, que foram se explicitando no decorrer de seu mandato. Essas diretrizes aparecem, inclusive, nas políticas públicas destinadas à infância no Brasil, por intermédio de um conjunto de ações e financiamentos desenvolvidos pelo Estado, na esfera federal, estadual e municipal, ou com o apoio da iniciativa privada, cujo objetivo era atender às necessidades das crianças e das famílias pobres, no final do século XX.

Merecem destaques os estudos realizados pelo Professor Dermeval Saviani, sobre a política educacional desse período, que escreveu sobre a LDB 9394/96, apontando para a necessidade de um Novo Plano Nacional de Educação. Para ele,

⁴⁹ O Presidente Fernando Henrique Cardoso ocupou o governo federal por dois mandatos. O primeiro, no período de 01/01/1995 a 21/12/1998, sendo reeleito para um segundo mandato, no período de 01/01/1999 a 31/12/2002. O candidato de oposição do PT (Partido dos Trabalhadores) Luís Inácio Lula da Silva, venceu o segundo turno das eleições presidenciais em outubro de 2002 contra José Serra, candidato do governo. Após o período de transição democrática de governo, o Presidente Lula assumiu o Governo Federal, em 01/01/2003.

o estudo refere-se às medidas que o governo brasileiro, representante do Estado, toma em relação aos rumos que se deve impor à educação do país.

Em sua visão, a política educacional configura-se como uma modalidade de política social, porque está assegurada na legislação como um direito de cidadania. Esta, por sua vez, decorre do modelo de sociedade capitalista, cujo poder econômico está situado na propriedade privada dos meios de produção, implicando na propriedade privada dos bens que são socialmente produzidos pelo conjunto da sociedade.

Assim, a política social, como forma necessária de estabilização da sociedade, compreende as ações do governo nas diferentes áreas da sociedade, como, por exemplo, na saúde, previdência e assistência social, cultura, educação, dentre outras (SAVIANI, 2004).

O professor Saviani esclarece que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a carta magna da educação brasileira, situando-se abaixo apenas da Constituição, e definindo as linhas gerais a serem seguidas na organização geral da educação brasileira, determinando, inclusive, a elaboração de um Plano Nacional de Educação.

Mas, conforme escreve o professor Saviani, as propostas apresentadas pelo MEC, no período, para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, não correspondiam às necessidades da população daquele momento, pois as medidas propostas representavam os interesses das elites dominantes, preservando o *status* social existente, evitando mudanças mais profundas e incorporando inovações que representavam os interesses dessas elites.

Ele aponta que são necessários maiores investimentos em educação. Por essa razão, o governo carece de vontade política para tomar decisões em relação à educação, tendo em vista que a política assumiu a lógica dos mecanismos do mercado. Segundo ele, a sociedade brasileira tem se manifestado contra esse estado de coisas, em uma luta extremamente árdua, pois, nesse período, a imprensa destacou diariamente as ações do governo, dando cobertura à política

educacional, desenvolvida pelo MEC, e silenciando-se sobre a mobilização da sociedade civil contra as decisões governamentais. Conforme ele escreve,

Isto foi posto a nu quando da realização, de 6 a 9 de novembro de 1997, do II CONED (Congresso Nacional de Educação), evento realizado com o apoio de 36 entidades, 13 prefeituras e três universidades federais, tendo reunido milhares de educadores com a apresentação de inúmeros trabalhos científicos, conferências e mesas-redondas, cujo tema central girava em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação e que produziu, como resultado, um documento de 73 páginas contendo diagnóstico, dados estatísticos e uma proposta de Plano Nacional de Educação contraposta àquela do MEC. Ora, todo esse esforço não recebeu uma linha sequer por parte da grande imprensa. Nada foi noticiado. A imprensa não se dignou nem mesmo a criticar ou contestar aquela iniciativa (SAVIANI, 2004, p. 05).

Contudo, finaliza o professor, desse evento resultou o “Plano Nacional de Educação: Proposta da sociedade brasileira”, contendo os resultados da situação educacional, comparada com dados internacionais, acompanhada de uma proposta de Plano com diretrizes, metas e previsão de recursos de financiamento para os diferentes níveis e modalidades da educação nacional.

Ainda no ano de 1997, foi publicada, pela Editora Cortez, a primeira versão da edição portuguesa adaptada para o Brasil do Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, divulgado pela UNESCO em 1996, que preconiza um novo modelo de educação e delinea as tendências mundiais da educação para as próximas décadas. Esse relatório é resultado de um estudo realizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, instaurada pela UNESCO em 1993.

O relatório destaca os quatro pilares básicos, a partir dos quais estaria ancorado o novo conceito de educação, a saber: Aprender a conhecer; Aprender a Viver juntos; Aprender a Fazer e Aprender a Ser. Na percepção dos organizadores do relatório, sem essa base epistemológica seria impossível responder às muitas questões e aos desafios que se põem para os homens nesse início do novo século (DELORS, 2001).

A comissão que elaborou o relatório registra a importância da educação pré-escolar, argumentando que os centros de educação para as crianças pequenas, além de iniciá-las na socialização, possibilitam a elas uma predisposição para uma melhor aceitação da escola. Isso certamente evitaria que essas crianças abandonassem os seus estudos futuramente, antes de concluí-los.

Na visão da comissão, uma educação que começa mais cedo contribui para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades oriundas da pobreza, ou de um meio social ou cultural menos favorecido, como as crianças de famílias de imigrantes ou de minorias culturais linguísticas, facilitando, inclusive, a participação das mulheres na vida econômica e social (DELORS, 2001).

No período de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova Iorque, na Cúpula do Milênio, foi aprovada “A Declaração do Milênio das Nações Unidas”. Elaborada ao longo de meses de conversações, nos quais foram levadas em consideração as reuniões regionais e o Fórum do Milênio, que permitiram que as vozes das pessoas fossem ouvidas, essa declaração é considerada como um documento histórico para o novo século e reflete as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países, que participaram da maior reunião de dirigentes mundiais.

No prefácio à declaração do Milênio, o então Secretário-Geral das Nações Unidas, Kofi A. Annan⁵⁰, escreveu:

⁵⁰ Sétimo secretário-geral da ONU (Organização das Nações Unidas), Kofi Annan estudou na Universidade de Ciência e Tecnologia de Kumasi (Gana, África) e completou o seu bacharelado em economia nos Estados Unidos, em 1961. No ano seguinte, começou a trabalhar para as Nações Unidas como funcionário de Administração e Orçamento da Organização Mundial de Saúde, em Genebra. Nos Estados Unidos, na sede da ONU, passou pelos principais cargos, antes de ser eleito secretário-geral, em 1º de janeiro de 1997, pelos próprios funcionários da entidade. No dia 29 de junho de 2001, por recomendação do Conselho de Segurança, foi reeleito para o cargo. O seu trabalho em prol da paz mundial foi reconhecido. Em 2001, Kofi Annan dividiu com a própria ONU o Prêmio Nobel da Paz. Com o título, Annan passou a ser o quinto negro a receber a premiação. Antes dele, três dos mais importantes nomes na luta contra o racismo também foram agraciados: Nelson Mandela, em 1993, o bispo Desmond Tutu, em 1984 e o reverendo Martin Luther King, em 1964. O primeiro negro a receber o Nobel da Paz foi Albert John Lutuli, em 1960. Poliglota, Kofi Annan ganhou destaque internacional em 1990, durante a invasão do Kuwait pelo Iraque. Na época, o então secretário-geral da ONU, Javier Pérez de Cuellar, autorizou a ida de Annan para o Iraque para tentar repatriar mais de 900 funcionários internacionais que estavam ameaçados pela guerra. Além de conseguir o seu objetivo, o político africano também denunciou as precárias condições vividas por 500 mil asiáticos que se encontravam nos dois países. Annan regressou a seu país de origem de 1974 a 1976, período em que assumiu o cargo de diretor da Empresa de Promoção Turística de

Dentre os objetivos definidos como alvos concretos, como reduzir para metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema, fornecer água potável e educação a todos, inverter a tendência de propagação do VIH/SIDA e alcançar outros objectivos no domínio do desenvolvimento. Pediram o reforço das operações de paz das Nações Unidas, para que as comunidades vulneráveis possam contar conosco nas horas difíceis. E pediram-nos também que combatêssemos a injustiça e a desigualdade, o terror e o crime, e que protegêssemos o nosso património comum, a Terra, em benefício das gerações futuras (NAÇÕES UNIDAS, 2000, Prefácio).

Dessa forma, ao analisar os maiores problemas mundiais, a ONU estabeleceu oito Objetivos de desenvolvimento do Milênio⁵¹ – ODM -, que, no Brasil, são chamados de *Oito Jeitos de Mudar o Mundo*, e reforçou o compromisso de cada país em atingir metas de melhoria e de desenvolvimento, até 2015. Destacam-se, entre os compromissos assumidos nessa Declaração, pelos dirigentes mundiais, o de adaptar a organização ao novo século buscando o desenvolvimento e a erradicação da pobreza e a universalização do ensino básico (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

As professoras Dalila Andrade Oliveira e Adriane Duarte escreveram sobre a utilização da política educacional, pelo Estado, como política social de regulação da pobreza. Elas abordam a educação brasileira no contexto das reformas educacionais, a partir da década de 1990, mostrando os caminhos que a política educacional percorreu, acompanhando as demais políticas sociais de controle e de regulação da pobreza que, segundo elas, prevalecem no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, cujo mandato se iniciou em 2003.

Gana. Além de suas funções oficiais, Annan sempre participou de atividades relacionadas à educação, ao desenvolvimento, ao bem estar e à proteção das pessoas. Mesmo com pouco tempo livre, devido às atividades exercidas na ONU, Kofi Annan foi conselheiro de muitos institutos nos Estados Unidos. Também foi por muitos anos presidente da Junta Diretora da Escola Internacional das Nações Unidas de Nova York e formou parte da Junta de Governadores da Escola Internacional de Genebra, entre 1981 a 1983. Como funcionário da ONU, Kofi Annan viajou para todos os continentes, sempre defendendo a paz. Nos conflitos internacionais, a sua postura sempre foi a mesma: a busca do diálogo.

In: ANNAN, Kofi A. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u666.jhtm>>. Acesso em 27 jan. 2011.

⁵¹ 1. Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2. Atingir o ensino básico universal; 3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento.

As políticas sociais na realidade brasileira atual visam prioritariamente o alívio à pobreza, a retirada da condição de miséria daqueles que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência. Mantêm-se, pois, os traços restritivos na forma de tratar as questões sociais no Brasil, uma vez que os avanços propostos na Constituição de 1988 foram logo alvo de reformas e que, na tão propalada modernização do país, persistiu o traço da era desenvolvimentista que submete a política social à política econômica. A orientação percebida nas ações do governo Fernando Henrique Cardoso e que, em certa medida, têm sido levadas a termo no atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no que se refere à condução das políticas sociais em geral no Brasil, revela clara escolha (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 285).

Elas afirmam que, mesmo depois de duas décadas de intensas movimentações e de fortes pressões populares em favor da ampliação dos direitos sociais, para as políticas de acesso à saúde, à educação, à habitação e à previdência, os anos de 1990 foram caracterizados pela reforma do Estado, priorizando cortes nos gastos sociais.

Na visão dessas professoras, as conquistas presentes na Constituição Federal de 1988 foram aos poucos retiradas do plano das leis, por intermédio de instrumentos jurídicos que exigiram até mesmo reforma constitucional, sendo que muitas matérias, constantes na lei, sequer chegaram a tornar-se fato.

O economista Sérgio Haddad, discutindo sobre a conjuntura educacional no governo Lula, escreveu:

A sociedade espera uma proposta clara da nova política educacional, capaz de superar de forma consciente o modelo anterior. Um dos principais desafios é concluir a universalização do acesso, garantindo qualidade ao ensino público e incentivando a participação social nos rumos da educação (HADDAD, 2003).

Sobre os primeiros anos de governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, o filósofo e cientista político Emir Sader (2004) escreveu que esse governo se insere em uma situação determinada pela hegemonia política dos Estados Unidos da América e da economia predominantemente marcada pelo neoliberalismo.

Segundo esse autor, é nessa perspectiva que deve ser avaliado o primeiro ano desse governo. Ele entende que os resultados analisados apontam de forma

negativa em termos de avanço na economia e na política; pois, conforme ele escreve,

A política econômica herdada do governo anterior foi mantida e aprofundada, com a intensificação do ajuste fiscal, que congelou recursos para a obtenção de superávits fiscais superiores aos solicitados pelo FMI, com o objetivo anunciado de diminuir a fragilidade externa da economia. No entanto, a manutenção de taxas de juros fez crescer o endividamento, levou o governo a renovar os acordos com o FMI e assim elevou a fragilidade da economia (SADER, 2004, p. 86).

Nesse primeiro ano de governo, conforme escreveu Emir Sader, os índices financeiros melhoraram. Mas, em relação aos índices sociais, o governo assumiu a administração da crise herdada do governo anterior e não avançou de forma positiva, dando continuidade às orientações da política anterior, seguindo as diretrizes do FMI.

Dentre as medidas tomadas pelo governo Lula, ganhou destaque a campanha “Fome Zero”, projeto social que visava à melhoria da alimentação das camadas mais pobres da população. Sobre esse projeto e a política social do governo Lula, os professores Antônio Inácio Andrioli e Stefan Schmalz escreveram:

Com o Programa Fome Zero, em seu estágio inicial, o governo disponibilizou uma ajuda emergencial para atingir os 46 milhões de brasileiros subnutridos. Em 2004 o referido programa foi ampliado com a unificação de diferentes programas sociais na área da educação e da saúde, através do Programa Bolsa Família, o que vem beneficiando em torno de 9 milhões de famílias com a destinação de cerca de 73 reais mensais. A previsão é de atingir 11,4 milhões de famílias carentes com esse programa até o final de 2006 e, a partir de 2010, transformá-lo em um programa de Renda Básica, através do qual todo cidadão brasileiro terá acesso a um mínimo de 40 reais mensais. Uma outra reforma importante é o gradativo aumento do salário mínimo de 200 reais até atingir 350 reais em abril de 2006. Esse aumento representa um ganho real de 30% na renda dos trabalhadores, mas ainda está muito aquém das expectativas dos sindicalistas (ANDRIOLI; SCHMALZ, 2006, p. 01).

Contudo, as políticas sociais, desencadadas no período desse governo, são alvo de questionamentos de outros estudiosos que consideram que a educação passou a integrar um pacote de políticas sociais cujo objetivo é manter a pobreza sob controle, atendendo às perspectivas das políticas mundiais de corte neoliberal.

É essa a opinião das professoras Dalila Oliveira Andrade e Adriana Duarte que, ao discutirem sobre as atuais políticas sociais e educacionais no Brasil, esclarecem que essas políticas seguiram a tendência da política social que se desencadeou no Brasil a partir da década de 1990, no contexto das reformas neoliberais, cujo objetivo era desenvolver uma política nacional de combate à pobreza.

No governo Lula, foi criado o Programa Bolsa-Família, a partir da unificação dos programas de transferência de renda do Governo Federal – Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Cartão-Alimentação e Auxílio-Gás. O Bolsa-Família foi criado via Medida Provisória n. 132, de 20/10/2003, e mantém o vínculo do recebimento do benefício à matrícula de crianças e adolescentes em idade escolar nas redes de ensino e a obrigatoriedade de acompanhamento médico, nos postos de saúde da rede pública, para gestantes, nutrizes e crianças (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 292).

Essas professoras explicam que os programas federais de Bolsa-Escola que apareceram no final do governo Fernando Henrique Cardoso e que continuam no atual Governo do Presidente Lula, por intermédio do programa Bolsa-Família, encaixam-se na perspectiva liberal, porque consistem na transferência de renda como política compensatória e residual, com critérios estreitos de seleção, restringindo a cobertura a uma pequena camada da população.

Conforme elas afirmam, esses programas estão voltados para as camadas mais pobres da população, que se encontram em situação de mera sobrevivência ou de indigência e que possuem renda familiar *per capita* por volta de meio salário mínimo.

Percebe-se, então, que, embora esses programas sociais no Brasil estejam diretamente ligados à educação, isso tem se efetivado apenas na cobrança e no controle da frequência às aulas. Para elas, esse controle pode ser positivo no sentido de retirar as crianças das ruas, pelo menos por um período do dia, mas não muda o quadro de pobreza das futuras gerações, por meio da educação, como foi apontado.

Fica claro, portanto, a partir do anteriormente citado, que há uma preocupação em atribuir à educação e à escola a função social de controle da

criança e de diminuição da pobreza, descaracterizando o seu papel na formação plena do cidadão, para que ele possa agir com autonomia e responsabilidade ao interagir com o meio social no qual se encontra inserido.

Conforme pensam essas professoras, depois de mais de dois anos de governo, assistimos a uma considerável permanência das políticas sociais em geral. Na área educacional permanece a continuação no processo de reformas iniciadas pelo ministro Paulo Renato, nos oito anos do governo anterior do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Nos dois primeiros anos do atual governo ocorre um esvaziamento das políticas educacionais no sentido de recuperar a noção de integralidade na formação humana, ao mesmo tempo em que a educação passa a ser confundida com a política social de alívio à pobreza (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Em maio de 2006, o Ministério da Educação, por meio da Resolução nº.1/CNE de 15/05/2006, estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, que passa a centrar o seu foco na formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Essa nova orientação curricular coloca a infância no centro das preocupações desses cursos e toda a ação pedagógica diretamente ligada ao conhecimento que se tem desse estágio da vida.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que a ação do professor se torna mais eficiente na medida em que ele mais conhece a infância. Essa ideia dá uma nova visão à sua formação de maneira que o ensino e a pesquisa não podem faltar nos cursos de educação. Assim, a criança deixa de ser apenas sujeito da ação do professor para ser também objeto de sua compreensão.

A partir do exposto até o momento, podemos perceber que as transformações ocorridas na década de 1980 e 1990 na política nacional e as influências da conjuntura econômica mundial, configuraram uma nova forma de Estado e de modelo para a educação e para a infância.

Essas transformações influenciaram, sobretudo, nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, estabelecendo novos parâmetros para as pesquisas educacionais, a partir de então, e abrindo espaços para os estudos sobre a infância e a educação da criança pequena. O investimento maior na pós-graduação do Brasil proporcionou, também, um aumento gradativo das pesquisas educacionais.

Por essa razão, o objeto de estudo deste trabalho corresponde à produção de dissertações e teses sobre infância nos programas de pós-graduação no Brasil, no período de 1987 a 2005. Nesta seção, o estudo resgata parte da história política, econômica e educacional no Brasil e estabelece a relação dessas transformações com essa produção.

São esses os desafios que se põem para os pesquisadores em educação nos cursos de pós-graduação, compreender a infância dentro desse contexto socioeconômico e político, considerando-a como parte de um processo histórico e social, fruto do meio no qual a criança se encontra inserida.

É importante, portanto, apresentar um pouco da história da pós-graduação no Brasil, dos estudos sobre a infância e das políticas educacionais para a educação infantil, para compreender melhor como os pesquisadores em educação discutem as questões históricas relacionadas à infância e à formação educacional da criança pequena.

2.1 A HISTÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da pós-graduação em educação no Brasil pode ser entendida por meio de diferentes caminhos, conforme escrevem os professores Lucídio Bianchetti e Osmar Fávero no editorial da Revista Brasileira de Educação número 30, em comemoração aos quarenta anos da pós-graduação no Brasil (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005).

Segundo esses professores, o principal paradigma que predominou, durante os últimos quarenta anos, na pós-graduação, foi a formação de professores, cujo objetivo foi suprir a demanda docente das universidades brasileiras com mestres e doutores. Essa formação, conforme eles registram, quase sempre esteve ligada à formação de pesquisadores.

Na percepção desses profissionais, pode-se resgatar a história da pós-graduação em educação no Brasil, dentre outras possibilidades, a partir da legislação, dos documentos legais que a fundaram, que deram encaminhamentos e institucionalizaram os programas, como o parecer nº. 977/65, do antigo Conselho Federal de Educação (CFE) e, também, por intermédio do papel desempenhado por alguns profissionais da educação que imprimiram suas marcas nos estudos de pós-graduação em educação no Brasil.

O professor Carlos Roberto Jamil Cury, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, escreve sobre o quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977/65. Conforme aponta esse professor, o ano de 2005 marca os quarenta anos do documento que teve como relator o conselheiro Newton Sucupira. Segundo ele,

Esse parecer tem como objetivo a definição da pós-graduação, seus níveis e suas finalidades. Além do relator, o parecer foi assinado por nomes altamente significativos da CES, todos bons conhecedores da educação nacional: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Dumerval Trigueiro Mendes, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel. Era presidente dessa câmara o conselheiro Antônio Ferreira de Almeida Júnior (CURY, 2005, p. 10).

Para Cury (2005), pode-se considerar que esse parecer é a maior e praticamente a única referência que sistematizou a pós-graduação em nosso país, pois é a partir dele que chegamos à forma de organização e estruturação da nossa pós-graduação contemporânea. O professor registra ainda que o parecer nasceu a partir da necessidade de eliminação da imprecisão existente na época sobre a natureza dos cursos de pós-graduação e apoiando-se no artigo 69 da LDB nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961⁵².

⁵² Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

De acordo com o apontado pelo professor, o objetivo da pós-graduação seria a formação de um corpo docente competente, para atuar nas universidades brasileiras, e pesquisadores de alto nível necessários ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. Essa formação se daria em dois ciclos sucessivos correspondentes aos de mestre e doutor, seguindo o modelo utilizado nas universidades norteamericanas. O professor escreve que:

A qualificação de professores e de pesquisadores de um país de formação colonial peculiar, que não estimulou a formação autóctone de intelectuais e pesquisadores, de seletividade sociopolítica que excluiu contingentes humanos enormes, gerou impedimentos estruturais para uma afirmação autônoma e ampliada do ensino superior. Por isso, quando as condições internas permitiam uma formação mais abrangente, a capacidade externa serviu de referência para criar um sistema autônomo de pós-graduação, especialmente para a capacitação de um corpo docente qualificado e titulado. À competência adquirida no exterior somava-se aquela já conseguida dentro do próprio país, e tinha-se, então, como resultado, a ampliação do número de pesquisadores e professores dentro do Brasil. Esse corpo docente constituir-se-ia na “massa crítica” que daria suporte humano à criação do sistema. Pode-se dizer que a consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil, desde o final dos anos de 1960, contou também com o investimento consciente, propiciado pelo Estado, em matéria de capacidade adquirida no exterior (CURY, 2005, p. 07).

Percebe-se, assim, por meio do anteriormente exposto, que, na concepção do professor Carlos Roberto Jamil Cury, a falta de investimentos anteriores e a necessidade premente de investimentos no desenvolvimento científico e tecnológico do país motivaram a formação de intelectuais, professores e pesquisadores, em nível de pós-graduação, dentro e fora do país. Essa formação possibilitou a construção de um corpo docente especializado e crítico que se desenvolveu a partir da década de 1960, na pós-graduação em educação no Brasil.

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961).

O professor Dermeval Saviani, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, também escreve sobre o parecer CFE nº. 977/65. Segundo ele, o conselheiro Newton Sucupira conceituou e distinguiu a pós-graduação *stricto sensu* da *lato sensu*, definindo a pós-graduação *stricto sensu* como sendo um seguimento de cursos regulares posterior à graduação e, além dessa definição, aproximou a pós-graduação em educação no Brasil da mesma estrutura utilizada pelas universidades norteamericanas.

Conforme ele escreve, o relator, após considerar os aspectos legais contidos na LDB nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e no Estatuto do Magistério⁵³, daquele período, encerrou o parecer com 16 conclusões e delineou as diretrizes para a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil. Para ele,

A regulamentação, propriamente dita, será objeto de um novo parecer, também de autoria de Newton Sucupira, aprovado pela Câmara de Ensino Superior (CES) do CFE em 11 de fevereiro de 1969. Isso se tornou possível porque os dispositivos da LDB relativos ao ensino superior foram modificados pela lei nº. 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968 (SAVIANI, 2005a, p. 26).

O professor Saviani explica que o artigo 24 da Lei 5.540/68 determinou que o Conselho Federal de Educação, a partir de então, “[...] conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo da sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos credenciados por aquele órgão” (Art. 24 da Lei 5.540 apud SAVIANI, 2005a, p. 26).

A partir daí, segundo o professor Saviani, estava fixada a competência do Conselho Federal de Educação para regulamentar a organização da pós-graduação no Brasil, e criar também o credenciamento dos programas como prerrogativa para a oferta dos cursos de mestrado e doutorado.

Apoiado nessa nova norma legal, o mesmo conselheiro Newton Sucupira, evidentemente tomando por base as dezesseis conclusões

⁵³ Refere-se à Lei nº. 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior.

que fecharam o parecer CFE nº. 977/65, elaborou o parecer 77/69, que fixou os procedimentos, requisitos e condições para o credenciamento dos cursos. A partir daí se desencadeou o processo de instalação da pós-graduação no Brasil, começando pelo mestrado e se completando com o doutorado (SAVIANI, 2005a, p. 27).

Na década de 1960, período no qual foi escrito o parecer, em toda a América Latina havia movimentos de jovens estudantes que protestavam contra as ditaduras militares, procurando conscientizar a população por meio de passeatas e protestos e buscavam, por intermédio dessas mobilizações, intervirem na realidade nacional, sobretudo na educação.

Cury (2005) escreve que, no início dos anos 1960, os movimentos estudantis se mobilizavam em favor de uma reforma educacional. Entretanto, a ditadura militar no Brasil, a partir dessa década, eliminou os debates e as discussões acerca dos problemas nacionais. Dessa forma, o Estado direcionou os encaminhamentos da reforma universitária da maneira que lhe convinha naquele momento.

Assim, em 02 de julho de 1968 foi constituído um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) pelo decreto nº. 62.937/68, que tinha a missão de estudar a reforma universitária brasileira, buscando a modernização e a eficiência da universidade, por intermédio da flexibilidade da sua administração e da formação de recursos humanos competentes para o desenvolvimento do país.

Cury (2005) assinala também que os resultados obtidos por meio do parecer CFE nº. 977/65 e do GTRU foram referendados pela lei nº. 5.540/68, Lei da Reforma Universitária, de 28/11/1968, imposta pelo regime militar. Conforme ele explica:

Foi no regime militar que a pós-graduação se desenvolveu como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia. Iniciam-se os cursos de pós-graduação no Rio de Janeiro (na então Universidade do Brasil, hoje UFRJ), em Viçosa (hoje Universidade Federal de Viçosa) e no Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA), inspirados no modelo norte-americano. Afinal para o *establishment* político, a nossa fragilidade científica era vista mais como causa do “atraso” do que como consequência de uma dependência mais ampla e de uma exclusão secular em matéria de educação nacional, especialmente na escolarização básica (CURY, 2005, p. 15-16).

Cury (2005) afirma que o começo da pós-graduação no Brasil estava vinculado ao Estado, ao progresso da ciência e à busca de referências internacionais de conhecimento. Em sua visão, o Estado firmou-se como promovedor do desenvolvimento científico considerado fundamental para alcançar a autonomia nacional.

Essa presença institucional, segundo o professor, a partir dos anos 1960, ganhou força e ainda permanece. Conforme ele escreve:

Ela tem-se feito acompanhar de um quadro legal que comporta um sistema de autorização, credenciamento conduzido por pares, um sistema de financiamento (constante e oscilante ao mesmo tempo) e uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado. E, desde logo, fez e continua fazendo parte dessa sistemática um processo rigoroso e detalhado de avaliação de cursos e programas (CURY, 2005, p. 18).

Nessa perspectiva, segundo ele, a política de pós-graduação se impôs como ação do Estado por meio de uma estratégia vinculada ao desenvolvimento tecnológico autônomo e sempre esteve ligada aos órgãos decisórios da área federal. O parecer, por sua vez, estava relacionado ao modelo norteamericano de pós-graduação e aos moldes de desenvolvimento da ditadura. Entretanto, questiona e explica o professor que o parecer deve ser analisado e ponderado dentro dessas políticas:

O parecer CFE nº. 977/65 é texto fundador da pós-graduação sistemática no Brasil e, após ele, parece não haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível de educação superior no Brasil. Diante de tal permanência e diante da ausência de outro texto doutrinário tão marcante como ele, mesmo havendo passado por governos de matizes tão diferentes, o parecer nº. 977/65 leva a pensar. O parecer é acimado de ser devedor do modelo norte-americano de pós-graduação e do próprio modelo de desenvolvimento da ditadura. Mas será isso que revela a trajetória da pós-graduação? É bem mais provável que estejamos diante de uma situação heteróclita, cujo fruto procede de vários cruzamentos, inclusive da atuação da própria comunidade acadêmica. E o processo real da pós-graduação não se deu exatamente do modo como se previa (CURY, 2005, p. 18).

Na visão desse professor, a formação de intelectuais, de acadêmicos e pesquisadores de alto nível no âmbito nacional e internacional pode constituir uma

tensão entre os objetivos pretendidos pelo governo daquele período e os resultados inesperados, alcançados por essa formação.

Essas afirmações podem ser encontradas no texto do Professor Dermeval Saviani, que escreve sobre a política educacional no Brasil. Em sua percepção, merece destaque a política educacional brasileira de pós-graduação dos anos 1970, regulada pelo parecer nº. 977/65 do CFE, e a produção científica, desse período, na área da educação, que possibilitou a formulação de uma concepção crítica contra a ideologia dominante. Conforme ele explica:

Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil Grande” e da modernização integradora do país no capitalismo de mercado associado-dependente, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica e, no caso da educação, também para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento de contra-ideologia (SAVIANI, 2005b, p. 37).

Outro fator importante para a pós-graduação, lembrado por Cury (2005), foi a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), conhecido hoje como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que apoia a formação de pesquisadores nas diferentes áreas do conhecimento, com vários investimentos em muitos programas de pós-graduação.

O site do CNPq registra em seu histórico, no centro de memória⁵⁴, que no começo da década de 1950 o Brasil viveu um momento marcante no cenário político, econômico e social. Segundo o exposto no site, na área científica desse período, o grande marco foi a criação do Conselho Nacional de Pesquisa, em 1951. Todavia, isso ocorreu somente décadas após a realização das primeiras discussões sobre essa temática. Foi então que, finalmente, surgiu, no país, um órgão responsável pela promoção do desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro.

⁵⁴ Disponível em: <http://www.centrodememoria.cnpq.br>

A criação do CNPq foi resultado do empenho pessoal de inúmeros colaboradores, pesquisadores e cientistas, destacando-se figuras como Almirante Álvaro Alberto que, em reconhecimento por seu esforço pessoal, foi o primeiro presidente do CNPq, cadeira que ocupou até 1955. Sucedendo Álvaro Alberto, uma série de membros ilustres da ciência compõe a galeria dos ex-presidentes do CNPq, deixando o legado de sua determinação e perseverança na busca do progresso científico (CONSELHO..., 2009a, p. 01).

As informações contidas no site destacam, ainda, que a formação desse conselho era composta basicamente pela Presidência, Vice-Presidência, Conselho Deliberativo, Divisão Técnico-Científica, Divisão Administrativa e Consultoria Jurídica.

O Conselho contava, também, com consultores e assistentes técnicos e com comissões especializadas. A manutenção do orçamento do Conselho era oriunda da União, por meio do Fundo Nacional de Pesquisa e de outras receitas eventuais que visavam ao financiamento de pesquisas científicas e tecnológicas, administradas pelo CNP.

A principal meta do CNP, que concedia bolsas e auxílios para a pesquisa, era apoiar a formação de recursos humanos para a pesquisa. No início havia bolsas de estudo ou de formação e bolsas para pesquisa. Mais tarde foram criadas bolsas de iniciação científica, de aperfeiçoamento ou especialização e de estágio para desenvolvimento técnico, para pesquisador assistente, para pesquisador associado e para chefe de pesquisa.

Ainda por influência do pós-guerra, era concedido maior número de bolsas para campos das ciências básicas ligados à Física, especialmente em estudos relativos à energia atômica. Já na primeira reunião do CNPq, dia 17 de abril de 1951, foi discutida a aquisição de um sincrocíclotron (tipo de acelerador de partículas) para o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), que serviria para realização de pesquisas e para o treinamento de pesquisadores (CONSELHO..., 2009a, p. 02).

O site registra que outro objetivo do conselho daquele período, que merece destaque, era apoiar o processo de industrialização brasileira, que se caracterizava na época pela ênfase na produção de bens de consumo duráveis, pela importação de bens de capital e pelo investimento, em massa, em tecnologia estrangeira.

Em 1956 o CNPq passou por uma reestruturação em razão da criação da Comissão Nacional de Energia Nuclear, subordinada diretamente à Presidência da República. O que se refletiria na diminuição a menos da metade o volume de recursos repassados pela União, passando de 0,28% do orçamento para 0,11%, entre os anos de 1956 e 1961. Este foi um dos motivos para a evasão de cientistas do país em busca de uma remuneração condizente com seu trabalho lá fora. Prenúncio de um período difícil para a história brasileira que também teve suas influências na área científica (CONSELHO..., 2009a, p. 02).

Retomando as questões políticas ocorridas na década de 1960, tem-se, a partir de 1964, o estímulo do governo militar na formação de profissionais especializados para a indústria e para o fortalecimento do aparato técnico-científico direcionado pelo projeto modernizador do regime.

No dia 8 de dezembro de 1964, conforme registra a página do CNPq na internet⁵⁵, a lei que criou o CNP foi alterada por intermédio da Lei nº. 4533. A partir de então, a competência do Conselho passou a abranger o papel de formulador da política científico-tecnológica nacional e de atuar junto com os demais ministérios brasileiros para resolver os assuntos relacionados à área científica do país.

No ano de 1974 ocorreu nova mudança com a transformação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), que era autarquia, em fundação e vinculando-o à Secretaria de Planejamento da Presidência da República (SEPLAN/PR). Surgiu, assim, seu novo nome, que passou a ser Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com uma atuação mais ampla em ciências básicas, no campo tecnológico, e com incentivo e apoio à pesquisa.

Em 1985, com a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia⁵⁶, o CNPq passou a ser vinculado ao órgão que se tornou o centro do planejamento estratégico da ciência no Brasil. Criado pelo Decreto nº. 91.146 - 15 de Março de 1985, o Ministério da Ciência e Tecnologia é postulado como órgão central do sistema federal de Ciência e Tecnologia. Assume, portanto, várias áreas de competência: o patrimônio científico e tecnológico e seu desenvolvimento; a política de cooperação e intercâmbio

⁵⁵ Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>.

⁵⁶ O Ministério de Ciência e Tecnologia foi criado durante o governo do Presidente José Sarney, em 15 de março de 1985, pelo Decreto nº 91.146.

concernente a esse patrimônio; a definição da Política Nacional de Ciência e Tecnologia; a coordenação de políticas setoriais; a política nacional de pesquisa, desenvolvimento, produção e aplicação de novos materiais e serviços de alta tecnologia. O CNPq é subordinado à Presidência da República até 15.03.1985 quando, então, passa a integrar o Ministério de Ciência e Tecnologia como entidade vinculada (CONSELHO..., 2009b, p. 01).

Na Constituição Federal de 1988, o capítulo IV, no Art. 218 e 219, trata “Da ciência e tecnologia”. Conforme prescreve o texto constitucional, no Art. 218, “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas”. No § 1º, o mesmo texto estabelece que “A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências” (BRASIL, 1988).

Durante a década de 1990, o CNPq criou vários instrumentos considerados fundamentais para as atividades de fomento à pesquisa, tais como: a Plataforma Lattes e o Diretório dos Grupos de Pesquisa. Esses instrumentos desempenham atualmente um importante papel na avaliação, no acompanhamento e no direcionamento para políticas e diretrizes de incentivo e apoio à pesquisa no Brasil.

A Plataforma Lattes estabeleceu um padrão nacional no sistema de currículos que resultou numa confiabilidade maior às atividades de fomento à pesquisa. As informações contidas na Plataforma são utilizadas como apoio à pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento e contribuem para a formulação de políticas para diversas áreas de ciência e tecnologia.

O Diretório dos Grupos de pesquisa possui três finalidades essenciais: serve de instrumento para a troca de informações entre os grupos; informativo no auxílio de planejamento estratégico ao fomento da pesquisa, e para constituir uma base de dados para a preservação da memória das atividades científico-tecnológicas no país (CONSELHO..., 2009b).

Atualmente, o CNPq é uma Fundação vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), que tem por função apoiar e estimular a pesquisa no Brasil. Seus investimentos contribuem para o desenvolvimento da pesquisa em diferentes áreas

e para a formação de pesquisadores (mestres, doutores e especialistas). Ele é considerado como uma das maiores e mais sólidas estruturas públicas de apoio à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) dos países em desenvolvimento (CONSELHO..., 2009b).

Ainda, discutindo sobre a pós-graduação no Brasil, Cury (2005) destaca que, em 1951, por iniciativa de Anísio Teixeira, criou-se junto ao Ministério da Educação e Saúde a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do “decreto nº. 29.741, de 11/06/1951, assinado por Getúlio Vargas e Simões Filho. A CAPES, até hoje, dá grande suporte às instituições formadoras de docentes e de pesquisadores” (CURY, 2005, p. 09).

A página da CAPES na internet⁵⁷, em seu histórico, destaca que, no início do segundo governo do Presidente Vargas (1951/1954), a retomada do projeto para a construção de uma nação desenvolvida e independente era a palavra de ordem. A industrialização pesada e a complexidade da administração pública revelavam a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nas mais diferentes áreas do conhecimento, tais como: de cientistas qualificados em física, em matemática e em química, de técnicos em finanças e de pesquisadores sociais.

Em 1953, é implantado o Programa Universitário, principal linha da CAPES junto às universidades e institutos de ensino superior. Teixeira contrata professores visitantes estrangeiros, estimula atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concede bolsas de estudos e apóia eventos de natureza científica. Nesse mesmo ano foram concedidas 79 bolsas: 2 para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior. No ano seguinte, foram 155: 32 para formação, 51 de aperfeiçoamento e 72 no exterior (COORDENAÇÃO..., 2009, p. 02).

No ano de 1961, a CAPES subordinou-se diretamente à Presidência da República e, com a ascensão militar, em 1964, o professor Anísio Teixeira deixou o cargo que ocupava nessa instituição e uma nova diretoria assumiu a CAPES, que voltou a subordinar-se ao Ministério da Educação e Cultura. O ano de 1965

⁵⁷ <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>

representou um marco importante para a pós-graduação porque nesse ano 27 cursos foram classificados em nível de mestrado e 11 cursos em nível de doutorado, totalizando 38 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país.

Convocado pelo ministro da Educação, no Governo do Presidente Castelo Branco (1964/1967), o Conselho de Ensino Superior se reuniu para definir e regulamentar os cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras. Fizeram parte desse conselho: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Dumerval Trigueiro, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas (COORDENAÇÃO..., 2009).

A partir de 1966, o governo apresentou os planos de desenvolvimento, sobretudo o Programa Estratégico de Governo e o 1º Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974). No plano educacional, aconteceu a reforma universitária, a reforma do ensino fundamental e a consolidação do regulamento da pós-graduação, a partir do Parecer nº. 977, de 1965.

Nas medidas de reformulação das políticas setoriais, destacando-se a política de ensino superior e a de ciência e tecnologia, a CAPES conquistou novas atribuições e passou a receber condições orçamentárias para multiplicar as suas ações e intervir na qualificação dos docentes das universidades brasileiras. Com isso, ganhou papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que se expandiu rapidamente.

A consolidação da pós-graduação acelerou quando a CAPES, o CNPq e outros órgãos públicos ficaram incumbidos pelo decreto-lei nº. 464, de 11/2/1969, art. 36, de promover “a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior” e compor para tanto uma política nacional e regional definida pelo CFE e promovida por uma comissão executiva (CURY, 2005, p. 16).

Em 1970, foram instaurados os Centros Regionais de Pós-Graduação. Em julho de 1974, a estrutura da CAPES foi alterada pelo Decreto 74.299 e, pelo seu novo estatuto, ela passou a ser órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira.

O novo Regimento Interno da CAPES passou a incentivar a colaboração, com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), na política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, a análise e compatibilidade das normas e dos critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação. Em 1970, a CAPES tem sua sede transferida do Rio de Janeiro para Brasília (COORDENAÇÃO..., 2009).

Conforme registra o professor Carlos Roberto Jamil Cury:

Desse modo, tivemos o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), relativo ao período 1975-1979, que deveria integrar-se a políticas de desenvolvimento social e econômico e ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), e também ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT), no período de 1975-1980 (CURY, 2005, p.18).

A partir de 1982, por intermédio do decreto nº. 86.816 de 05/01/1982⁵⁸, as funções da CAPES foram alteradas e, por conseguinte, são as mesmas mantidas até os dias atuais. Desde então, foi também considerada como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relacionadas ao ensino superior de pós-graduação no Brasil.

Essa função de coordenadora da avaliação da pós-graduação fortaleceu o papel da CAPES. O Programa de Acompanhamento e Avaliação, desenvolvido por ela, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade dos cursos de pós-graduação no Brasil, aprofundou sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

No período de 1982 a 1989, a CAPES passou por um processo de estabilização na sua organização. Com a transição para a Nova República, em

⁵⁸ “O decreto nº. 88.816, de 5/1/1982, extinguiu o Conselho Nacional de Pós-Graduação, vindo a CAPES a assumir, de modo ampliado, as funções desse conselho” (CURY, 2005, p. 30). A CAPES pertence atualmente ao Ministério da Educação.

1985, não ocorreram mudanças substanciais na sua estrutura. A continuidade administrativa tornou-se uma marca da instituição, que se destacou na formulação, no acompanhamento e na execução da Política Nacional de Pós-Graduação (COORDENAÇÃO..., 2009).

Sobre esse período, o professor Carlos Roberto Jamil Cury registra que, dentro das políticas nacionais de desenvolvimento econômico e de desenvolvimento científico e tecnológico, o II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985) procurou articular-se com as diretrizes do II Plano Nacional de Desenvolvimento e do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1980-1985). Por seu turno, o III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989), elaborado na Nova República, teria que ser composto a partir do I Plano Nacional de Desenvolvimento dessa nova etapa da política Nacional (CURY, 2005, p. 18).

Por conseguinte, o sucesso alcançado pela CAPES, na política de pós-graduação, segundo Cury (2005), deveu-se ao fomento do Estado e ao apoio e à participação da comunidade científica brasileira.

Uma das razões do sucesso da política de pós-graduação deve-se a essa continuidade aperfeiçoada, que sempre contou com o fomento do Estado e com o apoio da comunidade científica. A única tentativa de destruir a CAPES deu-se no desastrado Governo Collor (CURY, 2005, p. 10).

Não obstante, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990/1992), a Medida Provisória nº. 150, de 15 de março de 1990, extinguiu a CAPES, desencadeando intensa mobilização entre os vários seguimentos da sociedade envolvidos com a pesquisa, em especial as comunidades acadêmicas e científicas.

O consenso em torno dos interesses e dos objetivos comuns fez com que as pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades brasileiras mobilizassem a opinião acadêmica e científica e, com o apoio do Ministério da Educação, conseguiram reverter a medida, que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional. Em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES foi recriada pela Lei nº. 8.028 (COORDENAÇÃO..., 2009).

O site da CAPES, ainda discorrendo sobre a sua história, missão e função, destaca também que:

A Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, autoriza o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública, o que confere novo vigor à instituição. Com a nova mudança de governo, em 1995, a CAPES passa por uma reestruturação, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação strictu sensu brasileiros. Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassa a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos (COORDENAÇÃO..., 2009).

Os cursos de pós-graduação também aparecem na LDB 9394/96. Essa lei, no capítulo IV, Da educação superior, preconiza que, além da oferta de cursos sequenciais por campo de saber e cursos de graduação, a educação superior abrangerá os programas de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado (Art. 44, III) (BRASIL, 1996a).

Sobre os Planos Nacionais da Pós-Graduação, cuja competência em elaborar, acompanhar e coordenar a execução pertence à CAPES, Cury (2005) esclarece que:

Em que pese os esforços para a elaboração de um IV PNPG, o fato é que ele não ocorreu formalmente, e agora estamos, quarenta anos após o parecer CFE nº. 977/65, dentro do V Plano Nacional de Pós-Graduação, para o período 2005-2010 (CURY, 2005, p. 18).

Cury (2005) esclarece que, durante todo esse período apontado, o Brasil buscou estabelecer metas e objetivos para a pós-graduação. Em função disso, os planos nacionais para a pós-graduação se constituíram com a participação da comunidade científica e por intermédio de um caráter estratégico para a produção do conhecimento científico. Em sua visão, esse nível de ensino superior – a pós-graduação – sofreu menos do que a graduação em relação ao recuo do Estado no financiamento da educação brasileira.

Podem-se destacar algumas das atuais funções da CAPES que contribuem para o sucesso da institucionalização da pós-graduação e para o seu reconhecimento público, tais como:

- Opera com o envolvimento de docentes e pesquisadores, o que lhe confere um estilo ágil de funcionamento e se reflete na eficiência do seu trabalho;
- Atua em várias frentes, diversificando apoios e programas, em sintonia com o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e com as novas demandas que esse desenvolvimento requer;
- Mantém seu compromisso de apoiar as ações inovadoras, tendo em vista o contínuo aperfeiçoamento da formação acadêmica (COORDENAÇÃO..., 2009, p. 04).

Existe uma enorme rede de atividades acadêmicas e universitárias que levam o nome da CAPES. Em sete anos, a partir de dezembro de 1996 a abril de 2004, foram criados 872 novos cursos de mestrado e 492 de doutorado. “O número de alunos matriculados nesse período aumentou em 30 mil no mestrado e 19 mil no doutorado. O número de mestres e de doutores titulados entre 1996 e 2003 praticamente triplicou” (COORDENAÇÃO..., 2009, p. 04).

As informações contidas no site da CAPES⁵⁹ registram que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sua missão, desempenha importante papel na difusão e no fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado - em todos os estados brasileiros.

Conforme estão registradas nessas informações do site, as atividades desenvolvidas pela CAPES podem ser organizadas em quatro linhas de trabalho e cada uma dessas linhas é realizada por meio de um conjunto disposto de programas, a saber:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional (COORDENAÇÃO..., 2009, p. 01).

⁵⁹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>

Vale ressaltar que o site destaca que a CAPES tem sido fundamental para os resultados positivos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que se refere à consolidação do quadro atual dos programas, como na elaboração das mudanças relacionadas aos avanços do conhecimento científico e das demandas sociais.

As informações contidas no site traçam considerações sobre o sistema nacional de avaliação dos programas de pós-graduação, que continuamente se aperfeiçoa, servindo de base para que a comunidade universitária possa buscar um padrão de excelência acadêmica para os programas de mestrado e doutorado nacionais.

Os resultados alcançados, por meio das avaliações, servem de instrumento para a formulação de políticas de pós-graduação, e também para o direcionamento de ações de fomento à pesquisa, tais como: bolsas de estudo, auxílios e demais apoios de incentivo aos programas (COORDENAÇÃO..., 2009).

Entretanto, cabe registrar que a trajetória percorrida pela CAPES, as funções por ela assumidas, as relações por ela estabelecidas e, sobretudo, o sistema de avaliação dos programas brasileiros de pós-graduação, por ela desenvolvido atualmente, são motivos de questionamentos de outros estudiosos.

As professoras Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes escrevem sobre os “temas e tramas na Pós-Graduação em Educação”. Primeiramente, falam um pouco sobre a origem da Pós-Graduação no Brasil e sobre as mudanças induzidas pela avaliação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 1996/1997, priorizando agora a atividade de pesquisa e a formação de pesquisadores (KUENZER; MORAES, 2005).

Na percepção dessas professoras, o sistema de avaliação da CAPES, a partir desse período, redesenhou o perfil da pós-graduação no Brasil, que passou a priorizar as atividades de pesquisa e a formação de pesquisadores, levando em consideração o tempo de titulação e a produção científica.

Conforme escrevem as professoras,

O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. A partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas e não mais as preferências docentes passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347).

Segundo elas, é possível reconhecer o caráter positivo da centralidade da pesquisa na pós-graduação e ainda o seu caráter de cientificidade. Contudo, devem-se considerar alguns aspectos negativos e não resolvidos desse novo modelo de avaliação que merecem ser lembrados, tais como: a avaliação quantitativa, que só avalia o que pode ser medido ou quantificado.

Outro aspecto a ser considerado é o tempo médio de titulação vinculado à política de concessão de bolsas, em especial o aligeiramento dos cursos de mestrado, que passaram a constituir uma formação inicial de pesquisa, que poderá ser complementada no doutorado.

Num segundo momento de seu texto, essas professoras tratam de questões teórico-metodológicas e dos desafios que se põem para a pesquisa em educação, no Brasil. Conforme elas registram, um dos aspectos que ganha destaque atualmente é o recuo da teoria na área da educação e em outras áreas das ciências humanas e sociais.

Vimos alertando para o fato de que a celebração do “fim da teoria” associa-se a certa utopia educacional que se evidencia nos critérios que norteiam a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, a elaboração de currículos, a organização escolar, a

definição de parâmetros de pós-graduação (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1352).

O saber fazer, utopia voltada para a prática e a funcionalidade, escrevem as professoras, nivela o mundo e reduz o conhecimento à experiência sensível e ao imediato. Dessa forma, a pesquisa educacional é privada da capacidade de compreensão dos fenômenos sociais e transforma-se em simples descrições das muitas faces do cotidiano da escola.

As autoras afirmam, então, que a teoria não pode abandonar o seu papel fundamental na pesquisa, tendo em vista que, em um mundo cada vez mais complexo, teorizar é cada vez mais importante para se compreender a prática.

Isto significa compreender que o método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

Na visão dessas autoras, o pensamento chega, assim, a um conhecimento projetado para novas descobertas. Não há outro caminho para a produção do conhecimento, senão aquele que parte do pensamento reduzido com o objetivo de inseri-lo na totalidade para compreendê-lo, aprofundá-lo e concretizá-lo e tomá-lo novamente como ponto de partida para a compreensão de novos problemas. Esse exercício, entretanto, requer rigor teórico e clareza metodológica.

Destacam-se, dessa forma, a importância dos estudos históricos sobre as questões sociais e educacionais, pois é a partir dessa compreensão que podemos entender as contribuições que eles proporcionam para a formação de indivíduos esclarecidos e plenamente desenvolvidos.

Sobre a produção de novos conhecimentos e a formação do pesquisador no Brasil, o professor Newton Duarte, em seu texto “A Pesquisa e a formação de

intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação”, faz uma análise crítica das condições nas quais ocorre a formação da intelectualidade da educação brasileira em tempos de desvalorização do conhecimento (DUARTE, 2006, p. 89).

Na sua concepção, considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores em todas as áreas do conhecimento e que é, portanto, uma das áreas mais importantes da intelectualidade de um país, seria interessante perguntar sobre o perfil desse intelectual que está se formando atualmente nos programas de Mestrado e Doutorado e pensar em qual seria o perfil ideal desse profissional.

Então, afirma o professor:

Mas, se por um lado, há uma carência de discussões sobre esse tema, por outro lado, o processo de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, somado ao universo ideológico pós-moderno e neoliberal, não se fazem de rogados e subordinam a formação dos mestres e doutores em educação às demandas do mercado ou do estilo acadêmico que esteja na moda, o que acaba sendo mesma coisa, pois os estilos acadêmicos também significam fatias de mercado na venda de livros, de cursos, de palestras e de tantas outras mercadorias consumidas pelos educadores e pelas instituições educacionais (DUARTE, 2006, p. 90).

É essa também a opinião da professora e pesquisadora Alda Judith Alves-Mazzotti, da Universidade Estácio de Sá. Ela discute a relevância e a aplicabilidade das pesquisas em educação no Brasil. Um dos itens por ela apontados, no que se refere às deficiências encontradas nas pesquisas, é a pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com grande número de estudos descritivos e pouco analíticos, além de uma adoção acrítica na seleção de quadros teórico-metodológicos. Conforme ela aponta,

O fato de que esses estudos costumam ser específicos e de que a teorização se encontra ausente ou é insuficiente para que possa ser aplicada ao estudo de situações semelhantes resulta na pulverização e na irrelevância desses estudos. Por outro lado, a pouca atenção dada ao conhecimento acumulado na área, ao não permitir uma análise mais consistente dos referenciais conceituais disponíveis para a abordagem do tema de interesse, favorece a adesão acrítica a autores “da moda” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 41).

Retomando a assertiva do professor Newton Duarte, tem-se a ideia de que, atualmente, na pesquisa em educação, está acontecendo um processo de afastamento da teoria e que esse processo é produzido por vários fatores, sobretudo pela mutação dos conceitos, que antes tinham conteúdo crítico, que caracterizavam os embates entre as classes sociais e que agora estão “[...] submissos a uma ideologia que fetichiza as diferenças numa sociedade civil apaziguada, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo” (DUARTE, 2006, p. 90).

Em sua visão, a sociedade burguesa organiza e prepara os intelectuais de acordo com as necessidades de reprodução material e espiritual de cada período. Ele também destaca em seu texto que:

O intelectual formado nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação em educação lida com o sistema escolar, sendo que no caso dos mestres e doutores, eles têm por atividade intelectual a pesquisa sobre a educação em seu país. Avulta aqui a importância da relação orgânica que deveria existir entre a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação e a universalização do conhecimento por meio do sistema educacional (DUARTE, 2006, p. 93).

Esse autor explica que, para que isso ocorra, entretanto, é preciso que os intelectuais que estudam nesses programas, além de adotarem as teorias críticas⁶⁰, desenvolvam teorias educacionais capazes de definir o trabalho do educador e do pesquisador em educação, buscando, assim, a elevação do nível cultural de toda a população. Conforme ele escreve,

O conhecimento que o intelectual adquiriu em sua formação, e para cujo desenvolvimento ele pretende contribuir com sua atividade de pesquisador, deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento. Nessa direção, a formação do intelectual crítico não dispensa o auxílio de uma teoria crítica. Não existe nenhum tipo de pensamento crítico em abstrato, isto é, desprovido de conteúdo (DUARTE, 2006, p. 94).

⁶⁰ As teorias críticas em educação partem da premissa de que a sociedade está organizada sobre as relações de dominação de uma classe sobre a outra e também de grupos sociais sobre outros. Essas teorias devem pregar a necessidade de superação desse modelo de sociedade, além de entender a contribuição da educação para a reprodução dessas relações de dominação, opondo-se a essa condição (DUARTE, 2006).

Pode-se perceber, portanto, que as discussões, até aqui apresentadas, acerca das teorias utilizadas nos estudos realizados nos programas de pós-graduação em educação, representam duas vertentes que se encontram mergulhadas nas discussões atuais acerca da educação.

Uma dessas vertentes procura a compreensão do processo educativo ou mesmo da escola no seu cotidiano e, assim, a solução dos seus problemas mais imediatos. A outra vertente busca, por intermédio de estudos históricos, apreender a educação na sua totalidade, como um processo histórico e social.

Esta última concepção procura, sobretudo, compreender a educação como fruto das relações sociais que os homens estabelecem entre si em sociedade e das representações que eles fazem de si mesmos ao produzirem e reproduzirem a sua vida material.

Em geral, os estudos sobre a infância caminham nas mesmas perspectivas teóricas que os estudos em educação, porque os estudos sobre a educação da infância, ou da criança pequena, representam um grupo de estudos das questões educacionais, nos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

2.2 OS ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Do mesmo modo que a educação, a infância não pode ser compreendida fora de um contexto socioeconômico e político. Por isso, quando se fala em infância, não é possível falar da criança sem considerarem-se o tempo, o lugar e a estrutura social na qual ela está inserida. Dessa perspectiva, este texto discute a infância no contexto das transformações socioeconômicas e políticas desencadeadas a partir da segunda metade da década de 1980 no Brasil.

Nas últimas décadas do século XX, a infância passou a fazer parte da agenda das agências internacionais e dos governos nacionais. Esse interesse de dimensão internacional em favor da infância tem como marco a Convenção Internacional sobre

os Direitos da Criança (1989). Essa convenção visa à proteção das crianças e dos adolescentes em todo o mundo e foi aprovada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

Do ponto de vista social, a criança passou a ser o foco principal das políticas sociais e das políticas educacionais, em geral, configurando uma nova concepção de infância. Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da Resolução nº.1/CNE de 15/05/2006 do Ministério da Educação, o curso de Licenciatura em Pedagogia passa a trabalhar com a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Essa nova orientação curricular coloca a infância no centro das preocupações desses cursos e toda a ação pedagógica diretamente ligada ao conhecimento que se tem desse período da vida. Partindo dessa perspectiva, tem-se a ideia de que a pesquisa é de suma importância para a produção de novos conhecimentos porque é ela que sustenta e atualiza o ensino nas universidades brasileiras. Neste caso, ela contribui para a formação dos futuros profissionais da educação infantil e fundamental, que trabalharão com a criança.

É importante ressaltar que o papel das Universidades é produzir conhecimentos por intermédio da pesquisa e disseminar esse conhecimento por meio do ensino e da extensão, buscando formar profissionais com pensamento crítico e lideranças para os vários seguimentos da sociedade e, em especial, os futuros profissionais da educação básica.

Os estudos sobre a infância e a família aparecem frequentemente relacionados e, portanto, as discussões acerca da infância normalmente estão ligadas aos padrões da família, da sociedade e da escola. Nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, esses estudos estão vinculados às questões sociais e educacionais e seguem as tendências das pesquisas educacionais na contemporaneidade.

Esses estudos estão organizados nos grupos de trabalhos sobre a educação da criança de zero a seis anos de idade nas associações de pesquisadores sobre a

educação no Brasil, como é o caso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE; a Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE e em outros grupos, como o grupo de estudos História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, dentre outros.

Os trabalhos apresentados em eventos, organizados por essas associações e outros grupos, são resultantes de estudos e pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e tratam, na sua maioria, sobre as questões sociais, políticas e educacionais das crianças pequenas.

A ANPEd implantou em 1981 o GT “Educação da Criança de 0-6 Anos” que, a partir daí, desencadeou várias discussões sobre questões relativas a aspectos teórico-metodológicos, às políticas públicas para a infância, concepções de infância, formação de professores para a educação infantil e outros de natureza institucional ou curricular.

Em 2004, Simone Hedwing Hasse escreveu sua tese de doutorado em educação, realizado na Universidade Metodista de Piracicaba, sobre a formação docente e a educação da criança de zero a seis anos, analisando os trabalhos apresentados na ANPEd, nos anos de 1996 a 2001. Segundo ela, seu texto discute aquilo que se propõe ao professor de educação infantil, apreendendo as formas por meio das quais a formação docente tem sido abordada, sobre os significados e os conceitos atribuídos à infância e à educação da criança pequena.

O estudo revela um paradoxo, denunciando as contradições existentes na sociedade capitalista, na qual a criança é importante e, ao mesmo tempo, sem importância. E procura explicar a complexidade entre a criança, a infância e a educação infantil, diante da complexa sociedade do consumo. Conforme ela escreve, os resultados apontaram para a necessidade de “[...] uma formação docente que ultrapasse a habilitação e a experiência prática, permitindo o acesso ao conhecimento crítico e à reflexão filosófica” (HASSE, 2004).

Os trabalhos realizados nesse período refletem a preocupação dos profissionais e pesquisadores da educação em capacitar os futuros professores da educação infantil com uma formação sólida, dentro de uma perspectiva crítica, no sentido de perceber os antagonismos presentes na sociedade capitalista e assumir uma postura mais participativa diante da realidade social.

Ainda sobre os trabalhos apresentados na ANPEd, Andréa Alzira de Moraes escreveu, em 2005, sua dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, sobre “Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002)”.

O trabalho investigou o entendimento da criança como sujeito ativo e participativo no seu processo educacional e sua atuação enquanto ator social. Conforme ela escreveu, foi possível identificar em sua análise o sujeito-criança como sujeito ativo e participativo de seu processo educacional e que para se constituir uma Pedagogia da Educação Infantil é necessário discutir a função e as especificidades da educação nessa faixa etária (MORAES, 2005).

São muitas as produções realizadas no período estudado sobre diferentes perspectivas que envolvem a educação da criança pequena. Mas, em geral, as pesquisas históricas sobre a infância acontecem em menor número, a grande discussão que se iniciou, a partir da década de 1990 no Brasil, reflete a preocupação dos pesquisadores e docentes da educação superior com a formação docente dos futuros profissionais da educação infantil e com os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia de trabalho utilizada nessa modalidade educacional.

Em publicação recente na Revista HISTEDBR On-line, Paschoal e Machado (2009) escrevem sobre a história da educação infantil no Brasil e se propõem a analisar a trajetória histórica das instituições de atendimento à criança e a discutir os avanços e os retrocessos dessa modalidade de educação. Elas afirmam que as escolas infantis no Brasil sofreram, no percurso histórico, diferentes mudanças nas definições de suas funções, funções essas que passaram pelo assistencialismo, pela custódia e pela privação cultural, chegando, enfim, à função educativa.

Conforme afirmam as pesquisadoras, os resultados do estudo apontaram que, do ponto de vista histórico, houve um avanço significativo na legislação que reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive atribuindo à criança o direito à educação de qualidade, desde o seu nascimento.

Deste modo, as pesquisas históricas sobre a infância, realizadas no período estudado, devem ser compreendidas sob diferentes perspectivas de análise. No final do século XX, as pesquisas históricas em educação sofreram as influências das mudanças de paradigmas que ocorreram na historiografia francesa⁶¹ e que se espalharam rapidamente, incluindo novas metodologias nas pesquisas históricas e também na história da educação.

O professor Dermeval Saviani, discutindo sobre o estágio atual e as novas perspectivas para a história da educação no Brasil, argumenta o seguinte:

Quando falamos em perspectivas da história da educação podemos estar nos referindo aos aspectos que a história da educação comporta, reconhecendo a perspectiva das idéias pedagógicas, a perspectiva das instituições educativas, a perspectiva interna à escola ou externa a ela, a perspectiva dos meios de difusão como impressos, revistas, fotografias, movimento editorial etc. (SAVIANI, 2006, p.10).

Ele explica também que os aspectos considerados pela história da educação atual se diferenciam muito dos considerados em um período anterior. Então esclarece que, se em um primeiro momento predominou a perspectiva positivista, seguida pela Escola dos *Annales* e coexistindo com o marxismo, hoje a predominância na história da educação pertence à nova história.

Para esse autor, a palavra perspectiva pode designar, ainda, “esperar por”, como expectativa daquilo que desejamos ou que esperamos que aconteça. “É nesse contexto que por vezes perguntamos sobre as perspectivas de um país como o Brasil, de uma atividade como a educação e de uma área de conhecimento como a história da educação” (SAVIANI, 2006, p. 10).

⁶¹ Refere-se à Nova História. Trataremos mais detalhadamente sobre essa questão nas seções 4 e 5 deste trabalho.

Na concepção do professor Saviani, isso significa que queremos saber para quais rumos aponta o estado atualmente atingido pela história da educação. Então ele responde:

O estágio atual da história da educação brasileira pode ser considerado como tendo-se completado o processo de formação do campo. A área encontra-se consolidada e com perspectivas, ao menos aparentemente, bastante promissoras de desenvolvimento. Sua consolidação apóia-se num tripé formado pelo ensino, a pesquisa e a organização do campo (SAVIANI, 2006, p. 11).

Para esse autor, o ensino de história da educação ocupa um lugar próprio no espaço acadêmico dos cursos de pedagogia, então escreve:

Como disciplina obrigatória não apenas das Escolas Normais mas também do curso de Pedagogia, a história da educação firmou-se no âmbito acadêmico, o que resultou na necessidade de desenvolver pesquisas específicas nessa área. [...]. Estas iniciaram-se na década de 1950 em duas frentes. Uma na USP [...]. A outra frente corresponde a estudos independentes entre si realizados, no cenário do Rio de Janeiro [...] (SAVIANI, 2006, p. 12).

Mas, segundo ele, foi com a instalação dos programas de pós-graduação no início da década de 1970 que as pesquisas em história da educação começaram a desenvolver-se de forma mais regular e sistemática, ampliando consideravelmente sua produção.

O professor aponta que as pesquisas cresceram até atingir um volume bastante significativo para a área de história da educação no país. E fala das instituições que foram fundadas formando um vasto processo de organização do campo educacional. Em 1977, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 1978, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes) e, em 1979, a Associação Nacional de Educação (Ande).

Destaca a importância da Anped nesse processo porque ela estimulou a formação de GTs e um dos primeiros a se organizar foi o de História da Educação, em 1984. Surgiram, também, em diferentes locais e instituições do país, novos grupos de pesquisa em história da educação (SAVIANI, 2006, p. 14).

Outro fator importante, lembrado pelo professor, que contribuiu para a organização do campo da história da educação brasileira, foi o surgimento de congressos realizados em períodos regulares. Ele ressalta que, em outubro de 1999 foi criada a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Abriu-se, assim, um novo espaço para apresentação de trabalhos e para a discussão sobre a produção dessa área nos Congressos Brasileiros de História da educação (CBHE) (SAVIANI, 2006).

Na Sociedade Brasileira de História da Educação, por intermédio da Revista Brasileira de História da Educação de publicação semestral, em 23 números, num período que compreende janeiro de 2001 a agosto de 2010, aparecem apenas dois artigos que discutem questões referentes à infância.

Sônia Câmara escreveu, em 2004, no nº 8 da revista, sobre “A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930”. Neste artigo, ela realiza uma análise do Programa para as Escolas Primárias do Distrito Federal, procurando, a partir da constituição dos saberes escolares selecionados, identificar as diferentes representações de infância que configuraram como modelo para formação de um “novo cidadão” a ser forjado na capital do país. Então escreve:

O discurso de Azevedo trouxe a intenção de processar uma intervenção no espaço da cidade, através da construção dos prédios escolares adaptados às condições sanitárias e higiênicas, como também na forma de inserção das crianças na cidade. A argumentação produzida procurou patentear as reivindicações e necessidades das camadas mais pobres da sociedade, representadas pelos operários e trabalhadores em geral, com a intenção de criar representações acerca de uma infância “desprezada”, “doente”, “estigmatizada”, “triste”, o contraponto para defender os pressupostos necessários para criar na criança o “sentido da saúde”, associado a uma infância protegida, saudável, assistida, alegre e robusta a ser educada na escola reformada (CÂMARA, 2004, p. 178-179).

A pesquisadora concluiu que as representações de “infâncias desejadas”, no período estudado, caracterizam a idealização do novo homem que se constituiria como esteio fértil para o futuro do país, pautando-se em bases modernas e identificadas com a civilização proclamada e desejada pelos reformadores.

Em 2005, Cynthia Greive Veiga publicou, no nº. 09 dessa mesma revista, um estudo intitulado “A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX”. Nesse estudo a pesquisadora apresenta uma discussão teórico-metodológica das fontes documentais produzidas em pesquisa sobre a história da infância e a presença de crianças pobres, negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais, no século XIX.

Conforme ela escreve, a escolarização da infância é o fato histórico a ser construído e a infância a categoria histórica central para a interrogação das fontes documentais. Os resultados apontaram que “[...] as representações da infância estiveram presentes nos relatos não somente em associação a uma discussão da pedagogia, mas a partir dos anos de 1890, com o higienismo” (VEIGA, 2005, p. 102).

De acordo com o que esclarece a pesquisadora, foram registradas, nesse período, várias discussões sobre o espaço escolar, sobre a necessidade de utilização de materiais adequados à curiosidade infantil, à inteligência e aos sentidos das crianças, e a necessidade de rever a organização do tempo escolar, introduzindo-se o recreio.

E conclui que, ao longo do século XIX, as contradições presentes na implantação da escola indicam que a operação escriturística da administração pública “[...] pôs à prova o imaginário de uma educação escolar como moralizadora do povo e como fator de coesão social” (VEIGA, 2005, p. 103).

Os estudos históricos sobre a infância seguem nas mesmas perspectivas teórico-metodológicas que os estudos históricos em educação, porque, em geral, encontram-se vinculados aos grupos de estudos que pesquisam as questões histórico-educacionais. Dessa forma, a utilização de metodologias distintas, mesmo que assumam uma visão sócio-histórica, possibilita uma compreensão de história e de infância de acordo com a concepção teórico-metodológica adotada.

Sobre a história social da criança e da família, temos a obra do escritor francês Philippe Ariès (1914/1984), publicada no Brasil pela primeira vez em 1978, frequentemente utilizada como referência para a história da infância. Com base nos estudos de Ariès (1981), percebe-se que a infância nem sempre se apresentou como aparece nos dias atuais. Para esse autor, no percurso histórico do período de transição da sociedade medieval para a sociedade moderna, existia um sentimento de infância que se transformou e se consolidou junto com a sociedade capitalista.

Ariès (1981), a partir de um estudo iconográfico sobre as representações da infância, registrou que até o século XII as crianças apareciam nas pinturas como adultos em miniatura. Contudo, nos séculos seguintes, XV e XVI, as crianças eram percebidas como engraçadinhas e eram mimadas até os sete anos de idade. Após essa idade, a criança iniciava uma educação mais sistematizada.

A partir do século XVII, a criança era separada dos adultos em eventuais situações e, desde então, desenvolveu-se a concepção sobre a infância como uma fase de inocência e fragilidade. É essa a ideia que deu origem ao sentimento moderno característico da infância (ARIÈS, 1981).

O autor afirma que o século XVIII registra a preocupação com a higiene e a saúde física da criança. Esses cuidados denotam a compreensão de que as crianças tinham necessidades diferenciadas e que precisavam ser cuidadas. Destaca que, nessa época, a escola prolongava o período da infância.

Ao esclarecer sobre aquilo que ele chama de sentimento da infância, explica: “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 156).

Mas as informações apresentadas por Ariès, a partir de seus estudos, referem-se apenas à Idade Média e à Idade Moderna. O período registrado pelo autor mostra que há uma transição no modo de produção de um modelo de sociedade para outro. Diferentemente da Idade Média, a Idade Moderna apresenta

um núcleo familiar menor, pequeno, abrindo, assim, a possibilidade para o desenvolvimento dos cuidados com a infância, nesse período específico da vida.

Contudo o que se pode estabelecer como marco histórico de sua obra é o período a partir do qual ele registrou o possível aparecimento da infância:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

A partir dessa afirmação, podemos dizer que Áries registrou o surgimento de um novo conceito que estava se constituindo historicamente junto com as transformações socioeconômicas e políticas daquele período. Ele esclarece que essa nova percepção denota a compreensão de que as crianças tinham necessidades diferenciadas e que precisavam ser cuidadas e educadas.

O período descrito por Ariès (1981) representa a transição de um modo de produção a outro e o início de uma nova sociedade. Conforme explica Marx (1982), a transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista significa a passagem da propriedade privada, baseada no trabalho próprio, para a sociedade capitalista, baseada no trabalho alheio.

É assim que a sociedade capitalista se fundamenta. Percebe-se, portanto, que as transformações de caráter econômico e uma nova forma de organização política influenciaram sobretudo na maneira de pensar daquele período, abrindo espaço para um novo modelo de família e, conseqüentemente, para a infância.

Da mesma forma, se considerarmos as pesquisas e as discussões sobre a infância no final do século XX, do ponto de vista metodológico, temos que observar as transformações sociais e a produção de ideias e representações desse período no Brasil e no mundo, que são acontecimentos históricos relacionados à produção e à reprodução da vida material dos homens que influenciaram aos pesquisadores em educação e infância.

O escritor norte-americano Neil Postman (1999), em seu livro “O desaparecimento da infância”, descreve que o sentimento de infância é algo recente, fator esse desconhecido por muitos e que está desaparecendo em uma velocidade espantosa. Seu livro está dividido em duas partes, sendo que a primeira refere-se “à invenção da infância” e a segunda, ao “desaparecimento da infância”.

Na primeira parte, esse autor explica que o surgimento da infância deu-se a partir da invenção da prensa tipográfica; pois foi, então, que começou a se difundir o sentimento individualista, em relação à autoria das obras, o que, conseqüentemente, provocou transformações nas condições da vida intelectual.

Segundo ele, antes as comunicações humanas ocorriam num contexto social; mas, com o livro impresso, surgiu o leitor isolado, capaz de realizar suas próprias interpretações. Além disso, a família passou a se envolver emocionalmente com as crianças, passando a ser a responsável pela educação das mesmas.

A segunda parte de sua obra refere-se ao “desaparecimento da infância”. Nela, Postman (1999, p. 82) escreve que, com a criação do telégrafo, mudou o caráter da informação do pessoal e do regional para o impessoal e o global. Segundo ele, o telégrafo elétrico rompeu com o vínculo histórico em relação ao transporte e à comunicação.

Assim, esse foi o “primeiro meio de comunicação a permitir que a velocidade da mensagem ultrapassasse a velocidade do corpo humano”. Portanto, com o desenvolvimento da comunicação elétrica, ocorreu a revolução eletrônica e gráfica, abrangendo todas as formas de comunicação.

Postman (1999, p. 151) destaca que, atualmente, as crianças estão se tornando novamente adultas em miniaturas, pois se encontram inseridas em várias tendências, como a “atividade criminal”; [...] “o nível elevado de atividade sexual entre crianças; o consumo de drogas; dentre outras”.

Se tomarmos como base os estudos contemporâneos sobre a infância no Brasil, perceberemos que são realizadas várias pesquisas sobre as maneiras como as crianças são compreendidas ou tratadas na sociedade, sobre as violências que sofrem e sobre as violações de seus direitos. Entretanto, a compreensão desses fatores só é possível quando a criança é considerada como um sujeito histórico e social, portanto, produto do meio no qual vive, no qual se encontra inserida.

Até o início da década de 1980, a educação da criança pequena, menor de sete anos, sempre esteve vinculada às escolas particulares, embora, na década de 1970, as políticas para a infância brasileira demonstrassem sinais de mudanças, provocadas pelos movimentos sociais que surgiram nessa década em favor de creches e pré-escolas, e pelo fracasso da escola representado pelas crianças pobres.

A pesquisadora Sônia Kramer, discutindo sobre infância em nosso país, afirma que, no final dos anos 1970, nos então chamados países de Terceiro Mundo, dentre eles o Brasil, as crianças pobres representavam o fracasso na escola, escola essa que seguia modelos educativos já ultrapassados. Surgiram, assim, novas preocupações com as teorias educacionais e com a pedagogia.

Conforme ela escreve em seu texto, “[...] o intenso debate político-educacional que se desencadeou a partir daí foi fundamental na consolidação de um firme marco teórico e de clara visão política em defesa de uma infância considerada na sua dimensão de cidadã de direitos” (KRAMER, 1996, p.17).

A partir da década de 1980, no Brasil, falar em infância ou na educação da criança pequena significa, necessariamente, retomar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/1996.

Por intermédio desses documentos, pode-se obter uma visão clara dos direitos adquiridos pela criança, considerada cidadã e sujeito de direitos e dos caminhos tomados pelas políticas públicas destinadas à infância de nosso país. A Constituição Brasileira de 1988, no capítulo III – Seção I – Da Educação, estabelece:

Art. 205. 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.

Art. 208. Item IV. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade.

A década de 1990 representa um grande avanço na história, na legislação, nas pesquisas e nas discussões gerais acerca da infância. Essa década representa um marco, sobretudo na legislação, ao decretar leis que agregaram a educação infantil ao sistema nacional de educação, caracterizando-a como primeira etapa da educação básica.

A partir dos princípios contidos sobre os direitos sociais, na Constituição Federal de 1988, criou-se a Lei nº. 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente-, que define as responsabilidades dos adultos em relação aos indivíduos em desenvolvimento em todos os setores da sociedade nos quais se encontrem esses indivíduos. Em função disso, o poder público passou a ter responsabilidade em relação às crianças e aos jovens, especialmente na oferta de educação, para que se possa desenvolver a formação da cidadania nesses indivíduos.

As garantias apresentadas pela Constituição Federal de 1988 no Art. 227, em consonância com um movimento internacional que reconheceu os direitos da infância, aprovados na Convenção sobre os Direitos da Criança (CONVENÇÃO, 1989), asseguraram no Brasil, pela Lei Federal 8069/90, “Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA” nos Artigos 4º e 5º, “[...] os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988; 1991).

Vale lembrar que os avanços na legislação são muito importantes, ao considerar a criança como sujeito social, alguém que é, no presente, e, portanto, como cidadão de direitos. Nessa perspectiva, muitas pesquisas são desencadeadas

no intuito de estabelecer-se um novo conceito nas concepções de infância e de educação.

Por conseguinte, a escola tem que fazer valer, mediante seus princípios e seus fundamentos pedagógicos, os direitos da infância e da juventude. Esses direitos sociais, dentre eles a educação, encontram respaldo legal na Constituição Federal de 1988, Art. 6º: “São direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição” (BRASIL, 1988).

Da mesma maneira, a LDB 9.394/96, retomando os direitos garantidos pela Constituição no Título III – do direito à educação e do dever de educar – Art. 4º item IV – determina: “Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996a).

Sobre a afirmação e a garantia desses direitos apontados pela LDB às crianças, a professora e pesquisadora Ana Beatriz Cerisara comenta:

Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creche e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas (CERISARA, 2002, p. 331).

A seção II da lei trata especificamente da Educação Infantil nos artigos 29, 30 e 31, nos quais essa educação é considerada como primeira etapa da educação básica e tem por 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. 29). No Art. 30, fica estabelecido que essa educação será oferecida em “[...] creches, ou entidades equivalentes, para crianças

de até três anos de idade e [...] pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996a).

O Art. 31, da mesma lei, determina que a avaliação na educação infantil seja feita “[...] mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso no ensino fundamental”. Esse artigo manifesta uma concepção correta de avaliação quando a desvincula da promoção ao Ensino Fundamental, encaminhando-a para o acompanhamento do desenvolvimento infantil (BRASIL, 1996a).

A professora Ana Beatriz Cerisara, ao discutir a educação infantil nas reformas educacionais, lembra que o texto final da LDB evidencia certa concordância com os princípios neoliberais apresentados pelo governo e pelo Poder Público no período. Outro aspecto importante que deve ser lembrado, segundo a autora, diz respeito ao direito de todas as crianças à educação infantil. Todavia ela aponta o fato de que as vagas nas creches públicas dão preferência às crianças de mães trabalhadoras que ganham baixos salários (CERISARA, 2002).

Conforme entende essa professora, é possível evidenciar, pela desresponsabilização do Estado com a educação Infantil, uma estratégia típica das políticas neoliberais em não prover os recursos necessários para o cumprimento de acordos, transformando, assim, a perspectiva de direitos da legislação em perspectiva de necessidades das famílias e das crianças.

Outra questão polêmica apontada por ela refere-se à formação dos profissionais de educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, que passa a ser oferecida em institutos superiores de educação pelo curso normal superior. Esse projeto é defendido pelo Conselho Nacional de Educação e está submetido às políticas dos organismos internacionais.

De acordo com a autora, essa formação tem sido historicamente realizada pelos cursos de pedagogia nas universidades e sua oferta em outras instituições ou cursos que promovam o aligeiramento na formação profissional causaria uma grande perda, tanto para os profissionais quanto para os alunos dessa modalidade

de ensino. Nas universidades, o curso dispõe de uma sólida formação teórica; conta com a pesquisa como importante instrumento na articulação do saber e considera o pedagogo um intelectual (CERISARA, 2002).

Logo, percebemos, nesses argumentos, que qualquer formação fora dos parâmetros universitários acarretaria uma crescente desqualificação ou uma perda de identidade por parte dos profissionais das séries iniciais da educação básica, os dos profissionais da educação infantil.

Com as mudanças introduzidas na legislação a partir da Constituição de 1988 e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), após uma longa luta pela requalificação das creches e pré-escolas, o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Esse documento é inserido no contexto das reformas educacionais, em andamento na segunda metade da década de 1990, como mais uma ação do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Nas palavras de Cerisara:

[...] o RCNEI é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia (CERISARA, 2002, p. 338).

O Referencial Curricular é composto por três volumes, sendo que o primeiro é um documento introdutório que apresenta uma reflexão referente a creches e pré-escolas. O segundo volume trata da formação pessoal e social da criança e o terceiro volume do conhecimento de mundo. Esse volume contém:

[...] seis documentos referentes aos eixos de trabalhos orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e sociedade e Matemática (BRASIL⁶², 1998, v. 1).

Sobre o Referencial, o pedagogo e pesquisador da infância brasileira Moysés Kuhlmann Júnior assinala:

Sabe-se que, agora, o documento estará denominado no singular – referencial – apresentando-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a Educação Infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. 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, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única (KUHLMANN JÚNIOR, 1999, p. 52).

Reafirmando o anteriormente exposto e esclarecendo sobre o processo de elaboração desse documento, a pesquisadora Ana Beatriz Cerisara (2002, p. 338) alega que “[...] em fevereiro de 1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da educação infantil para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre essa versão”.

Para a autora, em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem atender às solicitações dos pareceristas para que as discussões acerca do documento fossem estendidas por mais tempo. O MEC, não atentando para essas solicitações, porque tinha grande interesse em divulgar esse documento, acabou lançando o Referencial antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

⁶² Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, v. 1, apresentação.

O parecer da ANPEd⁶³ sobre o Referencial sugere, dentre outras modificações, uma revisão na linguagem utilizada no documento no sentido de que houvesse maior clareza nos encaminhamentos dados aos conteúdos, nele apresentados, para que os profissionais da área possam ter acesso a essas informações de uma maneira mais adequada e coerente com o seu nível de compreensão e conhecimento (ASSOCIAÇÃO..., 1998).

Dentre outras falhas apresentadas no documento, apontadas pelos pareceristas da ANPEd, estão as fontes bibliográficas utilizadas na elaboração do Referencial e elencadas juntas nas referências, como se faz nos trabalhos acadêmicos. Segundo eles, as obras e os materiais utilizados deveriam estar separados por temas, o que seria conveniente para um documento de caráter pedagógico, pois facilitaria a compreensão no momento de sua utilização.

Na visão da ANPEd,

um documento orientador, o qual será utilizado por equipes de todo o país, deveria conter indicações de leituras 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 (ASSOCIAÇÃO, 1998, p. 92).

O parecer aponta outras irregularidades, contidas no documento, nas definições e conceitos e na forma de organizar as áreas de conhecimento de maneira uniforme para as faixas etárias de zero a três anos e de quatro a seis anos de idade. Muitas das propostas apresentadas no documento não estariam adequadas para as crianças menores de dois anos.

Além dos aspectos abordados anteriormente, considerados irrelevantes pelo parecer da ANPEd, existem outros problemas no Referencial, que são discutidos pelos pareceristas. Sobre a concepção de desenvolvimento infantil, o parecer alega

⁶³ O parecer da ANPEd sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento elaborado a partir de 230 pareceres emitidos por diversos pesquisadores da área de Educação Infantil, entre os 700 profissionais e pesquisadores que foram convidados pelo Ministério da Educação (MEC) para analisar a versão preliminar do Referencial. Veja-se: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd (1998).

que o Referencial, além de não apresentar, em alguns momentos do texto, linguagem clara e objetiva, contempla uma abordagem psicológica e cognitivista em seu conteúdo, sem, contudo, considerar outras situações importantes na realidade da criança como, por exemplo, os aspectos naturais, culturais, sociais, históricos e políticos.

Sobre a concepção de currículo adotada no Referencial, existem discrepâncias, na opinião dos comentaristas, que identificaram uma proximidade com a proposta do sistema educacional espanhol⁶⁴ e, em alguns momentos, características de uma visão tradicional de ensino.

Conforme eles escrevem, ambas oscilam no documento. A própria concepção de avaliação, conforme o parecer, estaria calcada no modelo tradicional de escola. Isso estaria em desacordo com o proposto no Art. 31 da LDB 9.394/96, no qual a avaliação propõe o “acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção para o ensino fundamental” (BRASIL, 1996a).

No que se refere ao conteúdo dos volumes II e III da versão preliminar do Referencial, o parecer faz menção à proposta de trabalho com a linguagem e indica falhas no sentido de que a “língua escrita” vem antes da “língua oral”, em um período no qual a criança está aprendendo a se comunicar por meio da linguagem falada.

Cerisara (2002) considera que o primeiro volume do Referencial, denominado “Introdução”, apresenta um texto bem elaborado e ilustrado com bonitas fotografias, revelando a diversidade cultural da infância brasileira, porém, segundo ela, essa diversidade nem sempre é considerada nos conteúdos propostos por esse documento.

⁶⁴ Aparecem referenciadas nas propostas curriculares internacionais (RCNEI, v. 3. Bibliografia, p. 246) as obras: ESPANHA. **Currículo oficial**. Orientaciones didácticas. Ministério de Educación y Ciencia. Espanha, 1992. _____. **Currículo de la etapa**. Educación Infantil. Ministério de Educación y Ciencia. Espanha, 1992.

Para a autora, o volume I do documento procurou contemplar as indicações feitas pelo parecer da ANPEd, dando mais ênfase à criança na educação infantil e não às concepções de educação que aproximam a creche e a pré-escola do Ensino Fundamental. Isso demonstra um ponto positivo da equipe do MEC ao acatar as indicações do parecer no sentido de melhorar esse volume do documento.

Não obstante, acerca dos volumes II e III, a autora argumenta que estão organizados em uma estrutura comum, cujos conteúdos e orientações didáticas caracterizam uma aproximação com o que é trabalhado no Ensino Fundamental. Dessa forma, as especificidades das crianças pequenas acabam se perdendo e a educação infantil fica submetida à versão de escola de Ensino Fundamental, aprisionando o desenvolvimento natural das crianças.

Em função disso, a concepção de educação infantil apresentada no Referencial fica distante daquelas constantes nos documentos da Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI de 1994 a 1998, consideradas um avanço nas Políticas Nacionais de Educação Infantil. Nesse contexto, o Referencial pode ser visto apenas como um material de apoio aos profissionais que devem refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil.

Nascimento (2003) expõe que, no final de 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, desfazendo, inclusive, a dicotomia entre o cuidar e o educar, tão presente nas discussões relativas ao papel da educação infantil no desenvolvimento da criança, criando um novo paradigma na concepção de educação e infância.

O Referencial Curricular não possui caráter obrigatório ou mandatório. Por essa razão não deve ser considerado como recurso único a ser utilizado nas instituições de educação infantil. Como orientação nacional para esse nível de formação existem as “Diretrizes Curriculares Nacionais”⁶⁵, que apresentam as diretrizes obrigatórias⁶⁶ a serem seguidas na educação infantil:

⁶⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CNE, 1998.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 10.

1 – Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõem definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena. Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

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

Cerisara (2002) pondera que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” incentivam e orientam projetos pedagógicos, buscando objetivos relacionados ao desenvolvimento integral da criança, por intermédio da participação das famílias, professores e crianças, permitindo que os mesmos assumam a autoria dos projetos.

Dessa maneira, o que se busca, nessa integração, é um espaço onde as crianças possam, juntamente com os adultos, conquistar o direito de viver de forma digna e prazerosa. Para isso são necessárias políticas públicas que considerem a diversidade da infância brasileira e contemplem a formação do cidadão.

A professora e pesquisadora Fúlvia Rosemberg postula que “[...] as políticas de educação infantil contemporâneas nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos ‘não formais’ a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais” (ROSEMBERG, 2002, p. 27-28).

Na concepção dessa autora, as influências sobre os projetos da educação infantil brasileira, na atualidade, provêm do Banco Mundial. Ela considera que a educação infantil é integrada às políticas sociais e é um subsetor das políticas educacionais e de assistência aos trabalhadores. Dessa maneira, as políticas sociais são uma intervenção do poder público com o objetivo de ordenar a sociedade entre

as necessidades e os interesses que surgem em seus diferentes segmentos. Nesse contexto de âmbito nacional participam, também, juntamente com o governo, as agências multilaterais.

Rosemberg (2002) explica que na administração federal do governo Fernando Henrique Cardoso (a partir de 1995) foram incorporadas, nas políticas econômicas, regras do FMI, e nas políticas educacionais, regras do Banco Mundial. Nas políticas educacionais, segundo ela, houve uma priorização de investimentos públicos para o Ensino Fundamental, enquanto que na Educação Infantil houve uma implementação de programas de baixos investimentos para as crianças pequenas pobres.

As pesquisadoras Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Fabíola Ramon e Ana Paula Soares Silva (2002, p. 90) salientam que os programas desenvolvidos pelas políticas públicas para a infância “[...] procuram situar-se numa perspectiva de direitos enquanto o discurso e os documentos do Banco Mundial, em regra, os atrelam mais a uma perspectiva de necessidades” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 90).

Na visão destas autoras, as políticas são justificadas como auxílio aos necessitados com o objetivo de evitar consequências antissociais. Assim, esses programas de intervenção social guardam o conceito, historicamente construído, da necessidade de livrar a sociedade dos efeitos causados pela pobreza e de evitar a marginalização.

Em 16 de fevereiro de 2000, o Ministério da Educação, por intermédio do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as “Diretrizes operacionais para a educação Infantil” (BRASIL, 2000, p. 1-2) no intuito de sanar a grande quantidade de dúvidas, geradas pelos artigos da LDB/96, relativas à educação infantil, e à sua especificidade, que determinam os seguintes aspectos normativos:

- 1) Vinculação das instituições de educação infantil ao sistema de ensino;
- 2) Proposta pedagógica e regimento escolar;
- 3) Formação de Professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de educação infantil;
- 4) Espaço físico e recursos materiais para a educação infantil.

As Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2000, p. 1-2) apontam que a política nacional para as crianças de zero a seis anos e suas famílias deverá ser desenvolvida com a participação e o apoio de todos os segmentos da sociedade, com os Ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência Social, da Justiça e do Trabalho e, ainda, com as Secretarias, com os Conselhos Estaduais e Municipais, os Conselhos Tutelares, os Juizados das Varas da Infância, as Associações e Organizações da sociedade civil, juntamente com os profissionais da comunicação e da informação.

Nessa perspectiva, as políticas públicas para a infância não podem ser oferecidas em forma de auxílio aos necessitados, transformando-se em educação tutelada, assistencial ou de exclusão. As políticas devem considerar as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em desenvolvimento, promovendo a sua inclusão social e a sua autonomia, para que elas possam efetivar o exercício pleno da cidadania⁶⁷. Para que isso ocorra, é necessário que haja um investimento capaz de promover um atendimento de qualidade nas instituições de educação infantil.

O Deputado Federal Ivan Valente⁶⁸, na apresentação do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001b) -, assevera que a vitória pela criação de um Plano Nacional de Educação é resultado de uma luta historicamente organizada em defesa de uma educação pública de qualidade que contemple todos os brasileiros. Segundo o Deputado, as reivindicações daqueles que trabalham e acreditam na educação brasileira revelam o compromisso de lutar pela educação como direito do povo e dever do Estado.

Apesar das lutas dos professores, dos pesquisadores em educação e demais segmentos da sociedade, o Deputado Ivan Valente destaca que as políticas educacionais brasileiras, na atualidade, são globalmente impostas por organismos

⁶⁷ “Os melhores resultados de uma política eficiente contra a pobreza são obtidos, justamente, quando os assistidos alcançam um estado no qual são emancipados da ajuda e, para tanto, o indivíduo deve ter direito à educação e ao aprendizado contínuo” (DEMO, 2000* apud ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 90). *DEMO, P. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

⁶⁸ Professor, deputado federal (PT/SP) que encabeçou a apresentação do Projeto de Lei 4.155/98 – PNE da Sociedade Brasileira – à Câmara dos Deputados.

internacionais, como o Banco Mundial. No entanto, o PNE (BRASIL, 2001b, p. 10 – Apresentação), por meio do envolvimento de diferentes segmentos da sociedade e da educação brasileira, “resgata a política como atividade própria da sociedade nacional”.

A criação do PNE (BRASIL, 2001b), atrelado a uma política governamental em prol da educação brasileira, aumenta a resistência democrática ao neoliberalismo que tira dos povos o direito de planejar e decidir seus próprios destinos. Instituições como a Organização Mundial do Comércio, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial – organizações de políticas neoliberais – trabalham pelos interesses do capital internacional e das grandes corporações dos países desenvolvidos.

O PNE é resultado de uma luta organizada por diferentes segmentos da sociedade brasileira, sobretudo pelos profissionais da educação, pelo Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, que lutaram desde o processo constituinte por um projeto educacional “[...] voltado para assegurar ao povo brasileiro uma educação construtora de cidadania, como direito de todos” (BRASIL, 2001, p. 11 – Apresentação).

Todavia, de acordo com Ivan Valente, ao ser apresentado à Câmara dos Deputados, no dia 10 de fevereiro de 1998, o PNE - Sociedade Civil⁶⁹ obrigou o governo FHC a apresentar ao Parlamento o seu projeto (Projeto de Lei 4.173/98) no dia seguinte e ambos tramitaram no Congresso. A proposta do governo, conforme escreve o Deputado, foi elaborada com o intuito de garantir as políticas neoliberais do Banco Mundial que determinam baixos investimentos para o setor da educação.

A apresentação de dois projetos para a educação brasileira, um da sociedade civil, democrático e popular, e um do governo, neoliberal, materializavam duas concepções diferentes de escola e de política educacional. Enfim, após muita pressão da sociedade, a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, sancionou o PNE

⁶⁹ “O PNE - Sociedade Civil, como ficou conhecido, é uma das mais importantes produções político-educacionais de nossa história”. VALENTE, Ivan (apud BRASIL, 2001b, p. 11, apresentação).

com algumas diferenças do proposto no PNE - Sociedade Civil, contemplando, apenas, algumas medidas nele contidas.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001b, p. 52), na seção de Educação Infantil, retomando os direitos garantidos à infância na Constituição Federal de 1998 e na LDB 9.394/96, considera que a educação “deve estar presente desde o momento em que a criança nasce como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal”.

No PNE, a educação infantil também é considerada como primeira etapa da educação básica, estabelecendo as bases de formação do desenvolvimento pessoal e da socialização das crianças. Nessa perspectiva, a educação infantil inicia a educação da pessoa e suas diretrizes consideram que as primeiras experiências vividas na infância marcam profundamente o indivíduo.

As ciências que estudam a infância enfatizam que, dessas experiências vividas nos primeiros anos de vida, pode depender o sucesso posterior das crianças. Por isso, pesquisas na área da Psicologia, da Pedagogia e da Sociologia vêm desenvolvendo muitas reflexões acerca das práticas educativas e dos cuidados com as crianças, nas instituições de educação infantil, no sentido de oferecer-lhes melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento.

O PNE reforça que a educação infantil não é obrigatória, mas que é um direito da criança. Neste sentido, a possibilidade das crianças frequentarem um centro de educação infantil de qualidade leva um número crescente de famílias a buscarem vagas para seus filhos nessas instituições.

Confirma-se, portanto, a responsabilidade em oferecer uma educação de qualidade que justifique essa procura, pois a qualidade na educação infantil é fator fundamental para o desenvolvimento das crianças. Por isso os profissionais, para trabalharem nessa educação, devem possuir uma formação acadêmica de qualificação específica em cursos superiores e, ao atuarem com as crianças, devem estar em constante harmonia com o trabalho pedagógico, o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

O PNE apresenta outras considerações importantes acerca das práticas pedagógicas no processo unitário de desenvolvimento da criança, afirmando que:

Constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência (BRASIL, 2001b, p. 59).

As medidas propostas pelo PNE implementam as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, buscando melhoria na qualidade do atendimento. Essas medidas reforçam que as diversidades regionais e as expressões culturais de cada região devem ser consideradas porque formam a “[...] base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades” (BRASIL, 2001b, p. 60).

Devido ao fato já constatado em muitas pesquisas de que a educação infantil causa efeitos positivos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, essa educação vem crescendo e vem sendo recomendada por organismos e conferências internacionais. Sobre essa discussão, a pesquisadora Regina Magna B. Araújo expõe:

A declaração de Nova Delhi sobre ‘Educação para todos’, aprovada em 16 de dezembro de 1993 pelos nove países em desenvolvimento e de maior população do mundo, do qual o Brasil faz parte, reafirmou o compromisso com a criança de 0 a 6 anos. Posteriormente, o ‘Marco de Ação de Dakar’, realizado em abril de 2000, confirmou o compromisso coletivo para a ação e fez um balanço do desafio da ‘Educação para Todos’, constatando que houve um progresso significativo em muitos países, mas que a situação ainda é inaceitável para o início de um novo século. O Marco de Dakar propõe expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena e determina que todos os países deverão desenvolver seus planos nacionais de ação até, no máximo, o ano de 2002 (ARAÚJO, 2002, p. 59-60).

Mesmo a educação infantil sendo considerada um direito de toda criança e também uma obrigação do Estado, a criança não é obrigada a frequentar uma

instituição de educação infantil, porém, se a família desejar, o Poder Público deverá atendê-la nessas instituições. O que o Plano Nacional de Educação recomenda, nas instituições de educação infantil, é “[...] uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela” (BRASIL, 2001b, p. 60).

A respeito das dificuldades encontradas na educação infantil, Maria Abádia da Silva explica:

A educação infantil, parte integrante da educação básica atribuída aos municípios, convive com algumas questões: o esvaziamento da concepção de direito conquistado e expresso na Constituição de 1988, a secundarização dentre as prioridades municipais, a cobertura insuficiente e a premente necessidade de construção coletiva de uma proposta pedagógica inserida no reordenamento dos sistemas de educação dos municípios (SILVA, 2002, p. 156).

Embora o PNE garanta o direito das crianças pequenas a essa primeira etapa da educação básica, o Brasil enfrenta imensas dificuldades no sentido de garantir a educação infantil, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. Com a descentralização do financiamento⁷⁰ da educação infantil dos recursos estaduais e federais e com a centralização dos recursos nos municípios, o grande desafio é cumprir os propósitos estabelecidos para esse nível de educação.

O PNE, por intermédio de seus objetivos e metas para um período de cinco anos, estabelece um percentual crescente de atendimento nas creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos⁷¹. Esse atendimento deve ser o objetivo das políticas públicas destinadas à infância brasileira.

Para que isso ocorra, são necessárias políticas educacionais capazes de promover o acesso das crianças pequenas a uma educação infantil de qualidade por intermédio de um número suficiente de vagas em todos os municípios.

⁷⁰ “A educação infantil é tratada, em termos de gasto, como competência praticamente exclusiva dos municípios e, ‘naturalmente’, das famílias” (VALENTE, 2001, p. 22, Apresentação).

⁷¹ “Ampliar a oferta da educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001, p. 61).

Outro fator relevante a ser considerado é a formação de todos os profissionais envolvidos com a educação infantil. Os investimentos nessa área de educação deverão ser feitos com responsabilidade para que as políticas educacionais não se tornem apenas estratégias de governos promovidas com baixos custos de aplicação e com interesses políticos, eleitoreiros e promocionais.

O texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000, p. 6), discorrendo acerca da gestão nas políticas municipais para a infância, faz a seguinte observação:

Merece registro a ausência de articulação e racionalidade nas ações dos setores de educação, saúde, assistência social e cultura, o que torna difusa a política municipal para infância. O fracionamento de ações é um importante fator para o desperdício dos escassos recursos financeiros desses setores na área da infância. A racionalização dos recursos existentes, através de bons processos de gestão, permitiria um expressivo acréscimo do atendimento à criança nos municípios brasileiros.

A lei 9.424/96 (FUNDEF)⁷² determina que, no mínimo, 25% dos valores referentes aos impostos repassados pela União ao município deverão ser aplicados em favor da manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental. Contudo, não estabelece nenhum percentual que possa ser destinado à educação infantil que, encontra-se sob a responsabilidade dos municípios. Dessa forma, a educação infantil, muitas vezes, fica à mercê de entidades públicas não-governamentais e dos fundos recolhidos pelas promoções realizadas com as comunidades locais.

As questões até aqui discutidas apontam para o fato de que a educação infantil no Brasil, no final da década de 1980, ganhou um respaldo legal na *Constituição de 1988*, passando a ser considerada um direito da criança de zero a seis anos de idade. Esses direitos constitucionais também são confirmados pelo ECA (1991) e pela LDB 9.394/96 e ratificados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000).

⁷² Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (BRASIL, 1996b).

Não obstante, além das reformas econômicas ocorridas durante as décadas de 1980 e de 1990, no final século XX, e das pressões das Organizações Multilaterais, nesse período, houve um investimento e uma preocupação maior com a universalização do Ensino Fundamental.

A falta de compreensão e de definições na área da educação infantil gerou, também, nesse período, uma falta de articulação entre autoridades municipais e os diferentes segmentos da sociedade, acarretando prejuízo às políticas públicas para a infância que, ainda, apresentam um índice de atendimento bastante deficitário em relação à perspectiva de direito das crianças de zero a seis anos, garantida na legislação, caracterizando, dessa forma, apenas a perspectiva de necessidades em consonância com as agências internacionais.

Em 2004, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica, por intermédio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e do Departamento de Educação Infantil, publicaram o documento de “Política Nacional de Educação infantil: pelo direito da criança de zero a seis à educação”. Retomando as garantias já contidas na legislação educacional, esse documento apresenta as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias para a área da educação infantil.

O então Ministro da Educação Tarso Genro, na apresentação do documento, lembra a importância dos gestores públicos e dos demais segmentos da sociedade na participação e na formulação de políticas públicas voltadas para as crianças de zero a 6 anos de idade, contemplando as especificidades de cada região.

Dentre as diretrizes, apontadas pelo documento, merece destaque a consideração de que “[...] a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 são de responsabilidade do setor educacional”. Dessa forma, “[...] as políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância” (BRASIL, 2004, p. 17-18).

O documento estabelece como meta a integração efetiva de todas as instituições públicas e privadas de Educação Infantil ao sistema de ensino, até o final do ano de 2007. Propõe atender 50% das crianças com zero a três anos de idade e

80% das crianças de quatro a seis anos, até 2010. Busca, portanto, assegurar que 10% dos recursos municipais, não vinculados ao FUNDEF, sejam aplicados na Educação infantil.

Espera-se, assim, por meio dessa política, que a educação da criança de zero a seis anos de idade possa superar o panorama de discriminação das crianças pequenas, bem como a negação de seus direitos universais e nacionais e, sobretudo, a exclusão social.

A educação dessas crianças encontra apoio nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, que reforçam a sua contribuição na formação da personalidade e na aprendizagem nos primeiros anos de vida, apontando para a necessidade do trabalho educacional na infância.

As informações apresentadas nesta seção mostraram que o final dos anos de 1970 e o início dos de 1980 foram marcados pela luta da sociedade em favor da democratização da educação, de uma ampla defesa dos direitos sociais, sobretudo da educação, e de uma participação maior da comunidade na gestão da escola.

A Constituição Federal de 1988 consolidou várias reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergiram nesse período, depois da queda do regime militar no Brasil. Porém, nos anos de 1990, o país entrou em uma época de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social, obtida por meio dessa Constituição.

A partir dessa década, buscou-se desobrigar o Estado dos compromissos sociais firmados e o engajamento do país à nova ordem do capitalismo mundial, para torná-lo capaz de competir na lógica do livre mercado. Para isso, foram adotadas as políticas de corte neoliberal que ainda podem ser observadas nos primeiros anos de mandato do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que se iniciou a partir de 2003.

É importante resgatar, entretanto, alguns fatores relevantes que nos ajudarão a compreender as pesquisas educacionais sobre a infância, realizadas no período,

que se referem às leis que foram promulgadas na década de 1990, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Essas leis, somadas aos investimentos, ao aumento significativo da criação de novos programas e à abertura de novas vagas nos cursos de pós-graduação no Brasil, possibilitaram um aumento significativo das pesquisas sobre a infância, a partir do final da década de 1990, nos programas de pós-graduação em educação, que serão objeto de discussão nas próximas seções deste trabalho.

3 A PRODUÇÃO SOBRE A INFÂNCIA NO BRASIL 1987-2005: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Após as discussões realizadas nas seções anteriores, apresentamos agora os resumos da produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil, de 1987 a 2005, de onde recolheremos nosso material como objeto específico, para a análise que se desenvolverá nas seções posteriores do trabalho.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha importante papel na difusão e no fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado - em todos os estados brasileiros. Dentre as atividades desenvolvidas por essa instituição está a divulgação da produção científica – resumos de dissertações e teses – dos programas de pós-graduação no Brasil, com livre acesso da comunidade acadêmica e científica.

A partir de uma coleta realizada no portal da CAPES nos anos de 2008 e 2009 é que se definiu o objetivo desta seção, que é apresentar parte do material recolhido, organizando-o para depois realizar os estudos sobre essa produção acadêmica e verificar a quantidade de trabalhos que estudam a infância, na pós-graduação em educação no Brasil, para compreender como esses trabalhos discutem o conceito de infância ou a história da infância no Brasil.

Para a realização dessa tarefa, a seção foi dividida em três unidades. Na primeira, apresenta-se um breve histórico sobre as questões teórico-metodológicas que possibilitam a compreensão de um objeto de estudos, por meio da análise, dentro de um contexto histórico, estabelecendo as relações da parte estudada com o conjunto das determinações históricas de um período determinado.

Na segunda unidade, as informações sobre os dados recolhidos no Portal da CAPES – resumos de dissertações e teses – estão organizadas em três quadros para facilitar a compreensão dos procedimentos, da quantidade e da escolha do material pesquisado. No primeiro quadro, a quantidade desses dados está elencada

por ano e por programas. Em seguida, um novo quadro mostrando a quantidade dos trabalhos, dos programas de pós-graduação em Educação, por ano, autores e títulos e, finalmente, esses trabalhos são separados, em um novo quadro, por temas dos quais foram escolhidos os textos para estudos posteriores sobre a infância.

Para completar o trabalho, na última unidade desta seção, os textos escolhidos como objeto de análise são apresentados a partir dos resumos e os seus conteúdos teórico-metodológicos é que possibilitarão os estudos subsequentes que contemplarão as seções posteriores sobre o conceito ou a história da infância neles apresentados.

3.1 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA

Nestes estudos, partiu-se do pressuposto de que a infância, assim como a educação, não pode ser compreendida fora de um contexto socioeconômico e político. Por esse motivo, quando mencionamos a educação ou a história da criança, devemos considerar o espaço e o tempo, nos quais essa criança encontra-se inserida.

O professor e pesquisador Augusto Nivaldo Silva Triviños, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escreve sobre a natureza dos métodos e das técnicas e das diferentes teorias que podem orientar aos pesquisadores no estudo dos fenômenos, nas pesquisas sociais.

Por intermédio de uma abordagem sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, esse professor apresenta três correntes teóricas – o Positivismo, a Fenomenologia e o Marxismo – que, segundo ele, fundamentam as pesquisas nas Ciências Sociais e também na educação.

Conforme escreve esse professor, as pesquisas sociais, baseadas no materialismo histórico e dialético, devem ser organizadas a partir da determinação de categorias para análise. O pesquisador, ao adotar tal teoria para os seus estudos, deve trabalhar com “[...] uma concepção dialética da realidade natural e social e do

pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer”. Deve, portanto, entender que a consciência é resultante do desenvolvimento material e que existe uma realidade objetiva fora dessa consciência que pode explicar a realidade concreta do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

A concepção dialética da história tem como fundamento os escritos do filósofo e economista político Karl Marx (1818-1883)⁷³, que participou notoriamente do período no qual viveu, deixando uma vasta produção escrita marcada por uma intensa atividade política. Em seus primeiros escritos, como nos manuscritos de 1843 e 1844, sofreu grande influência de Hegel⁷⁴ e desenvolveu uma filosofia cujo tema central era a alienação.

Marx começou escrevendo filosofia política⁷⁵, passando depois para economia política⁷⁶, prosseguindo seus estudos sobre o capital e suas relações por intermédio da propriedade fundiária e do trabalho assalariado. Em suas pesquisas analisou as condições econômicas das classes nas quais se divide a sociedade burguesa moderna, por meio do Estado, do comércio externo e do mercado mundial.

⁷³ Karl-Heinrich Marx nasceu em 5 de maio de 1818, na cidade alemã de Tréveris, na região da Renânia e faleceu em Londres, em 1883. Seu pai, Heinrich Marx (1782-1838), advogado liberal, e sua mãe, Henriette Pressburg (1787-1863), eram de ascendência judaica, mas converteram-se ao credo protestante como forma de evitar as restrições que pesavam sobre os judeus na Prússia. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 238-239.

⁷⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em Stuttgart em 1770 e faleceu em Berlim em 14 de novembro de 1831. Em 1801, tornou-se docente universitário e, em 1805, professor da Universidade de Iena, onde foi escrita sua primeira obra importante, *“Fenomenologia do Espírito”*, em 1807. Permaneceu em Berlim, como professor, de 1818 até sua morte, onde começou a formar-se uma escola hegeliana. Hegel foi importante para Marx sob dois aspectos. Em primeiro lugar, Marx foi profundamente influenciado pelas críticas de Hegel a Kant e pela sua filosofia da história. Em segundo lugar, Marx valeu-se do método dialético de Hegel em sua forma mais abrangente para mostrar a estrutura dinâmica do modo de produção capitalista. In: BOTTOMORE, 1988, p. 174 -175.

⁷⁵ Marx, por meio da filosofia, descobriu um novo objeto de reflexão, a realidade econômica, e um novo alicerce, o homem real, que se define pela ação; é a filosofia não mais só pensando o mundo, mas transformando-o. Dessa forma, o marxismo conseguiu impor-se como força histórica de importância considerável. In: BOTTOMORE, 1988.

⁷⁶ O socialismo científico de Marx e Engels, seguindo a teoria do valor-trabalho, chegou ao conceito de mais-valia, fonte do lucro, do juro e da renda da terra. Centrando seu estudo na anatomia da produção capitalista, o marxismo forneceu a base doutrinária para o pensamento revolucionário socialista. Com Marx e Engels, a economia política passou a encarar o capitalismo como um modo de produção historicamente determinado, sujeito a um processo de superação. In: BOTTOMORE, 1988.

Esse autor mostra que não se faz história das ideias mas, sim, da produção social de indivíduos, vivendo dentro de um determinado sistema, produzindo sua vida material. Ele estuda o modo a partir do qual, por intermédio do trabalho, o homem vai se adequando, transformando-se e definindo-se na sociedade.

Para esse pensador, o método é o olhar e o raciocínio do pesquisador sobre o seu objeto de análise. Por isso, sua influência sobre os historiadores está expressa na concepção de que ele faz uma leitura concreta da história sobre a relação social do trabalho e as diferenças de classes sociais a partir do modo de produção material da existência humana.

Do ponto de vista metodológico, as categorias de análise são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e suas relações. Por isso, essas categorias devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar. E só ganham sentido quando forem instrumentos de compreensão de uma realidade social concreta (MARX, 1983).

A categoria essencial da dialética é a contradição que explica a dinâmica social por meio da realidade objetiva, porque reflete a interação entre aspectos opostos de um mesmo fenômeno, que ocorre nessa dinâmica. As categorias são produtos históricos, portanto, determinados e transitórios.

Não obstante, em relação ao método, deve-se considerar que cada período constrói suas próprias estruturas jurídicas e/ou ideológicas que colaboram para a sua sustentação. Dessa forma, a análise do problema deve ser feita nas suas relações de interdependência mútua – do geral para o particular e, deste, para o geral.

O método em Marx (1982) contém a concepção dialético-materialista das características de essência, fenômeno e aparência. Segundo ele, a ciência seria supérflua e desnecessária se coincidisse a forma de aparecimento e a essência das coisas. Por isso, o método lógico de análise deve ser considerado a partir das Leis fornecidas pelo processo histórico real.

Dessa perspectiva, a pesquisa tem de apropriar-se da matéria em todos os seus detalhes e analisar suas formas de desenvolvimento, estabelecendo a estreita relação que existe entre elas. Só depois de realizado esse trabalho é que se pode descrever o movimento real do objeto estudado, mostrando no plano ideal a vida da realidade pesquisada (MARX, 1982).

O método utilizado por Marx é um método de economia política. Todavia pode ser aplicado ao estudo de outras formações socioeconômicas, porque possui um alcance tão vasto que ultrapassa esse quadro. Em assim sendo, “O Capital” pode servir de exemplo para a análise do objeto, por meio da divisão desse objeto em partes e da união dessas partes em um conjunto concreto em toda a sua variedade viva e complexa.

Por intermédio desse método, o autor explicou a origem da historicidade, analisando as categorias da sociedade burguesa, começando pela mercadoria⁷⁷. Estudou a origem e o desenvolvimento da forma do valor, esclarecendo sua natureza histórica. Reformulou, numa visão materialista, as leis e as categorias da teoria do desenvolvimento e da dialética utilizada anteriormente por Hegel.

A tese de Marx (1982) é marcada pela análise da contradição existente no modo de produção capitalista e na sociedade burguesa. A contradição, segundo ele, é o caminho para o conhecimento da realidade em desenvolvimento, porque ela é parte do princípio da historicidade. Em sua obra, o autor inicia mostrando as contradições da mercadoria e termina nas contradições antagônicas da formação capitalista em seu conjunto que, em sua visão, somente serão superadas pela passagem do capitalismo ao comunismo.

As contradições, apontadas por esse pensador, pressupõem uma relação entre dois lados que possuem entre si uma dependência ou conexão. Cada um desses lados é considerado como uma parte que se relaciona com a outra parte, ocorrendo, assim, um relacionamento mútuo e uma ação recíproca. Essas partes

⁷⁷ A mercadoria foi o elemento básico e estrutural de toda a investigação de Marx.

que se relacionam a partir de um processo real, que requerem uma solução, são componentes de uma totalidade social.

Aplicando a lei da unidade e da luta dos contrários, Marx (1982) critica a mediação na concepção hegeliana, que considera a conciliação dos contrários. Ele – Marx – explica que existe uma conexão irreduzível entre os dois lados do fenômeno. Por isso a unidade e a oposição de momentos sempre aparecem nas crises econômicas do capitalismo, ligados um ao outro.

A concepção materialista de forma e conteúdo permite distinguir o conteúdo material e a forma social de cada fenômeno. O primeiro passo é reduzir os processos que estão na superfície da sociedade capitalista à sua essência. Em seguida, é necessário mostrar como essas leis se modificam e surgem sob uma nova forma com um disfarce que oculta ou que contradiz a sua essência.

Dessa maneira, o pensamento chega a um conhecimento projetado para novas descobertas. Então, não há outro caminho para a produção do conhecimento, senão aquele que parte do pensamento reduzido com o objetivo de inseri-lo na totalidade para compreendê-lo, aprofundá-lo e concretizá-lo e tomá-lo novamente como ponto de partida para a compreensão de novos problemas. Esse exercício, entretanto, requer um rigor teórico e muita clareza metodológica.

Essa metodologia organizada por Marx, a partir da dialética e da concepção materialista da história, permitiu aos muitos estudiosos e pesquisadores a elaboração de categorias de análise para estudos nos mais diferentes segmentos sociais.

A partir do até aqui exposto, do ponto de vista metodológico desta pesquisa, parte-se do pressuposto de que os estudos sobre a infância serão mais bem compreendidos quando relacionados às transformações socioeconômicas e políticas, ocorridas no final do século XX, recorte temporal deste estudo. Acredita-se que ser criança é uma condição biológica; entretanto, a infância é um conceito historicamente constituído e, por isso, carrega consigo as marcas das transformações históricas da sociedade de seu tempo.

3.2 PROCEDIMENTOS NA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL RECOLHIDO PARA ANÁLISE

O material apresentado nesta seção foi coletado no portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que publica os resumos de dissertações e teses elaboradas nos diferentes programas de pós-graduação no país, a cada ano.

Para a coleta dos resumos foi utilizada como palavra-chave a categoria “Infância”. Como o portal da CAPES não separa o material informativo (resumos de dissertações e teses), nos mecanismos de pesquisa, a princípio foram mostrados pelo sistema todos os resumos dos trabalhos de pesquisa elaborados nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil, que discutiram a infância ou que fizeram menção ao termo, no período pesquisado 1987-2005.

Dentre as diferentes áreas que mencionaram a palavra “infância”, nos trabalhos produzidos no período, encontram-se: Antropologia, Ciências Sociais, Educação, Educação Física, Enfermagem, Letras, Linguística, Literatura, Medicina, Psicologia, Serviço Social e outras. Esses foram os programas de pós-graduação mais frequentes, apresentados pelo sistema de informação da CAPES, que desenvolveram pesquisa sobre a criança em uma fase específica da vida - a infância - ou que mencionaram a infância nos seus estudos.

A partir de então, foi necessário proceder à escolha manual dos textos por meio da definição do programa. Nesse caso, foram selecionados os trabalhos dos programas de Pós-graduação em Educação, tendo em vista que o objetivo definido para o trabalho era o de verificar como os pesquisadores em educação discutem o conceito de infância ou a história da infância nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil.

Foram recolhidos do portal da CAPES os resumos de 412 trabalhos que, de certa forma, estão relacionados com a infância. Em um primeiro momento, esses trabalhos são apresentados nesta seção por ano, depois, para a definição da análise

mais específica, dos conteúdos estudados nesses trabalhos, eles estão separados por temas.

Apresentamos, a seguir, a quantidade de trabalhos produzidos ano a ano e encontrados no portal da capes, nos diferentes programas, acima mencionados e nos Programas de pós-graduação em Educação e, em seguida, os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação em educação.

Ano 1987/2005	Todos os programas (2.453 Trabalhos encontrados)	Educação (412 Trabalhos recolhidos)
1987	14	1
1988	15	1
1989	16	1
1990	35	1
1991	29	0
1992	44	4
1993	44	3
1994	38	9
1995	66	6
1996	91	4
1997	101	19
1998	124	21
1999	152	16
2000	161	25
2001	218	49
2002	277	41
2003	309	53
2004	319	75
2005	400	82

Quadro 1: Quantidade de trabalhos por ano

Fonte: Dados recolhidos do Portal da Capes em 2008 e 2009. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

O quadro abaixo comporta os trabalhos recolhidos no portal da CAPES que foram produzidos nos programas de pós-graduação em Educação a partir do ano de 1987, com seus respectivos autores e títulos, conforme seguem:

Ano	Autores	Títulos	Total
1987			1
	Mary Souza Barradas	O processo de escolarização e a questão da identidade da criança da classe popular	
Ano	Autores	Títulos	Total
1988			1
	Ana Beatriz Cerizada	O pensamento pedagógico de Rousseau e a pré-escola: um estudo de Emile	
Ano	Autores	Títulos	Total
1989			1
	Maria de Lourdes B. Oliveira.	Infância e historicidade	
Ano	Autores	Títulos	Total
1990			2
	Maria Lopes da Rocha	A formação da criança na cidade do Rio de Janeiro	
	Moyses Kuhlmann Junior	Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922)	
Ano	Autores	Títulos	Total
1992			4
	Luciana Esmeralda Ostetto	Imagens da infância no Brasil: crianças e infantes	
	Maristela Angotti	O trabalho docente na pré-escola: concepções teóricas e a realidade da escola pública	
	Sandra Vidal Nogueira	O movimento de (re) apropriação das vivências da infância na formação do educador	
	Solange Jobim e Souza	Infância e linguagem: o encontro da ética e da estética nas ciências humanas	
Ano	Autores	Títulos	Total
1993			3
	Manolo Perez Vilches	A arquitetura dos saberes – a interdisciplinaridade na sala particular	
	Mariano Narodowski	Infância e poder – a conformação da pedagogia moderna	
	Denise da Silva Maia	O conceito de criança na pré-escola: gênero, poder e subjetividade.	
Ano	Autores	Títulos	Total
1994			9
	Ana Lucia Goulart de Faria	Direito à infância: Mario de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo	
	Ana Maria Voss Di	Condicionantes históricos políticos e legais	

	Giacomo	da educação pré-escola: um estudo sobre especificações e normas	
	Gómez Margarita Maria Cardozo	A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância, de estados primitivos até a modernidade.	
	Mairce da Silva Araújo	Através da formação das professoras	
	Maria Inês de Carvalho Delorme	O saber do saber: por uma formação saborosa da leitura e da escrita	
	Ordalia Alves de Almeida	Educação infantil – uma análise das políticas para a pré-escola	
	Pedro César Kemp Gonçalves	Escola alternativas: experiência de uma proposta metodológica para crianças e adolescentes de rua	
	Roberto de Barros Freire	Educar para o pensar: a filosofia na educação	
	Vânia Carvalho de Araújo	Criança: do “reino da necessidade” ao “reino da liberdade”	
Ano 1995	Autores	Títulos	Total 6
	Jussara Bressan Neptune	Poder local e educação infantil em Piracicaba (SP)	
	Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino.	Profissional de educação infantil: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro	
	Maria Angélica Pampolha Algebaile	A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis – o reator dos laços	
	Marinel Pereira Abbade	Uma trajetória singular – instituição sagrada família e a educação de meninas e moças	
	Martha Fortuna Pereira Bastos	O movimento de defesa da criança e do adolescente: uma contribuição para sua análise	
	Teodosia Sofia Lobato Correia	Tempo de escola... e outros tempos (quem viveu assim, sabe, quem não viveu, que pena)	
Ano 1996	Autores	Títulos	Total 4
	Maria Stela Santos Gracini	Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida	
	Ondina Barbosa Gerbasl	Criança do CIEM: objetivo de guarda ou objetivo pedagógico?	
	Renata Nascimento	Universidade e infância: relações os casos USP e PUS-SP (1959-1995)	
	Rosana Aparecida Dutolt	A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional	

Ano 1997	Autores	Títulos	Total 19
	Alice Maria Gerolano Gonçalves	Markarenko: uma contribuição à discussão sobre educação e trabalho	
	Clara Lila Gonzalez de Araújo	A formação para a cidadania da criança institucionalizada – um estudo histórico-analítico do papel do estado, da instituição, da família e da escola (século XIX e XX)	
	Clara Terezinha Guerra	“Infância e desenvolvimento do aluno concepções de professores”	
	Cláudia da Silva Santana	Infância: imagens e brincadeiras	
	Edite Colares de Oliveira Marques	O lugar da brincadeira na infância, na educação e na vida social: um rastreamento das manifestações lúdicas na cidade de Fortaleza	
	Elizabeth Piemonte Constantino	Meninos institucionalizados: a construção de um caminho	
	Georgina Helena Lima Nunes	Um significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras da zona rural	
	Glaucineia Gomes de Lima	A criança de rua e a ordem simbólica – o lugar da criança em questão	
	Helenise Santos Antunes	O imaginário social dos meninos e meninas nas ruas de Santa Maria em relação à escola	
	Inalda Alice Pimental do Couto	Cama de gato: o embaralhado entre o estado e a sociedade civil na internação da infância pobre brasileira	
	Joseane Maria Parice Bufalo	Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas	
	Luciene Lessa Andrade	Educação, poder e disciplinamento da criança: uma prática heteroestruturante	
	Magali dos Reis Fagundes	A creche no trabalho... O trabalho na creche: uma escola do centro de convivência infantil da UNICAMP, trajetória e perspectiva	
	Marina Célia Moraes Dias	Saberes essenciais da educação da primeira infância: uma reflexão na perspectiva de seus protagonistas	
	Marlise Roennau Santos Ferreira	Compreensão do mundo não vivido de adultos e suas implicações sociais e educacionais	
	Olga Ceciliato Mattioli	Profissionais de educação infantil: em busca de uma identidade	
	Paulo Roberto Sandrini	Meninas sócio-educativas: uma reflexão sobre as implicações educacionais na	

		transgressão à lei	
	Reginaldo de Souza Silva	O processo educativo de crianças trabalhadoras na rua	
	Vannúzia Leal Andrade Peres	Famílias de crianças em situação de rua: modos de vida, relacionamento familiar e práticas educativas	
Ano 1998	Autores	Títulos	Total 21
	Roseli Rodrigues de Mello	Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental	
	Sandra Maria Corazza	História da infântilidade: a – vida – a – morte e mais-valia de uma infância sem fim	
	Sandra Regina Simonis Richter	Criança e pintura: ação e paixão do conhecer na educação infantil	
	Ulrika Arns	O que fazemos com nossas crianças? Um estudo do atendimento das crianças de 0 a 3 anos nas creches públicas de Cruz Alta – RS	
	Viviane Drummond	Representações sociais da infância: um estudo com pais e professores	
	Ana Luisa Nunes Diogenes	Para além da palavra: um passeio pela infância no universo das idéias e das ações docentes na pré-escola	
	Benedito Carlos de Araújo Júnior	O fracasso da escola: um enfoque transdisciplinar	
	Cláudia Maria Canestrine do Nascimento Bernardi	Educação e subjetividade: um estudo sobre o sofrimento e o desejo nas relações educativas	
	Cristina Pontes Bonfiglioli	Relações entre ontogenia e filogenia: da biologia à didática	
	Daniela de Oliveira Guimarães	Educação e infância e excluída: o modelo casa-dia uma interpretação socializadora	
	Eliane de Oliveira Garcia	O ministério da educação e do desporto e a política nacional de educação infantil no Brasil	
	Elis Jacqueline Dockorn	Vivências adolescentes em um ateliê de arte-educação	
	Elisa dos Santos Vanti	O fio da infância na trama da história: um estudo sobre significações de infância e educação infantil na Pelotas do final do século XIX	
	Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	Creche: realidade e ambigüidades	
	Mairise Aparecida Souza	Se essa rua, se essa rua fosse minha.....: estudos sobre a submissão, resistência e	

		transgressão de crianças brincando nas ruas de Barão Geraldo	
	Marco Antonio Viera	Magistério no Brasil: obscura gênese	
	Maria Dylma da Silva Ferreira	Vozes infantis, elos de coletividade: a criança no seu contexto sócio-cultural	
	Nazaré Cristina Carvalho	O brincar, a cultura da criança e a escola: possibilidades do conhecimento na educação física escolar	
	Patrícia Dias Prado	Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP	
	Regina Helena Lima Caldana	Ser criança no início do século: alguns retratos e suas lições	
	Renata Sieiro Fernandes	Entre nós o sol: um estudo entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não escolar, na cidade de Paulínia	
Ano 1999	Autores	Títulos	Total 16
	Adriana Aparecida Barbosa	A formação dos profissionais de creche: a passagem de pajem à professora	
	Ana Paula Santos Lima Lanter	O profissional de educação infantil e as práticas públicas: o projeto de formação em serviço da secretaria municipal do Rio de Janeiro	
	Claudinei Luiz Chitolina	A criança e a filosofia: uma dimensão negada da educação	
	Cleide Vitor Mussini Batista	Educação infantil: subsídios à elaboração de uma proposta filosófica – educacional, para a pré-escola da UEL	
	Eduardo Nunes	Um estudo de caso: as representações das crianças e dos adolescentes pobres de rua atendidos pela linha emergencial da associação beneficente São Martinho da rua, da família, da escola e do trabalho	
	Elisa Iop	Jogo-cinco-marias-instalação e educação multicultural: a arte como forma de expressão da identidade cultural	
	Giovanni Horácio Guimarães	Canto e ocupação no jardim de infância anexo à escola normal de São Paulo nas primeiras décadas de República	
	Humberto Aparecido de Oliveira Guido	A infância e as ciências humanas na filosofia social de Giambattista Vico	
	Ieda Maria Nobre de Castro	Conselho municipal de saúde de Fortaleza: saberes em conforto público – desvendando uma dimensão educativa	
	Júlio César Salomão	Infância e educação infantil nos	

		documentos e legislações nacionais e internacionais.	
	Magda Carmelita Sarat Oliveira	Lembranças de infância: que história é esta?	
	Maria José de Jesus Alves Cordeiro	Violência na escola e medidas socioeducativas, desvios entre intenções e resultados: um estudo de caso no Mato Grosso do Sul	
	Maria Luiza Guedes	A tragédia invisível na escola – uma leitura girardiana	
	Rosali Rauta Siller	A construção da subjetividade no cotidiano da educação infantil	
	Shirley Puccia Laguna	Reconstrução histórica do curso normal da Escola América de São Paulo (1889-1993) – internato de meninas: uma leitura de seu cotidiano e da instrução e educação feminina aí ministradas	
	Verena Wiggers	A educação infantil no movimento de reorientação curricular do município de Florianópolis	
Ano 2000	Autores	Títulos	Total 25
	Alba Lúcia Gonçalves	O discurso construtivista e a organização do trabalho no cotidiano das classes de pré-escola	
	Ângela Mara de Barros Lara	Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil	
	Anna Rosa Imbassahy Amâncio da Silva	A produção do livro infantil - o papel do editor na formação do leitor	
	Deise Gonçalves Nunes	Da roda à creche – proteção e reconhecimento social da infância	
	Helga Margarete Conrad	O desafio de ser pré-escola, as idéias de Freidrich e o início da educação infantil no Brasil	
	Ideli Ricchiero	Educação infantil: reflexões sobre formação e atuação docente	
	Jacira Cabral da Silveira	Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes	
	Jane Felipe de Souza	Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX	
	Jucirema Quinteiro	Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos	
	Luciana S. Teixeira	Jean-Jacques Rousseau: a formação do homem segundo a ordem moral e suas relações com a liberdade e a educação	
	Márcia Rosa da Costa	Eu também quero falar: um estudo sobre infância, violência e educação	

	Maria de Fátima Reszka	Escutando os professores e fazendo uma leitura do sintoma social: a violência na escola	
	Maria do Carmo Morales Pinheiro	Quietinho, sentado obedecendo a professora – a representação do corpo da criança na pré-escola	
	Marlene Gallina Rego Lorenzi	História de vida – professores de história do ensino superior	
	Maurício Roberto da Silva	O assalto à infância no mundo amargo da cana de açúcar. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?	
	Milton Ramon Pires de Oliveira	Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República	
	Nadja de Sousa Ferreira	Escola-ferramenta de prevenção de acidente	
	Penha Madel Farias do Nascimento	Políticas públicas de educação infantil: concepções e práticas de inclusão ou exclusão?	
	Rosana Maria Ribeiro Borges	A pedagogia bonaesperense: um estudo de caso da fazenda-escola Bona Espero	
	Rosilda Nascimento Benácchio	Meninos vadios: reeducação e maioridade penal aos nove anos de idade. Rio de Janeiro, 1900-1910	
	Rossana Silva Duarte	A menina negra e a sua integração social na escola pública: o caso de uma escola de Teresina – PI	
	Táisa Costa Vliese	A infância pelas mãos do escritor; um ensaio sobre a formação subjetividade na psicologia sócio-histórica	
	Vânia Fernandes e Silva	“Perdeu, passa tudo!”: a vida de adolescente sob-medida sócio-educativa de internação – reinserção social ou reforço da exclusão	
	Vera Lucia Bertoni dos Santos	A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil	
	Zanilda Terezinha Gonçalves da Silva	Nos bastidores do teatro infantil: estudos de uma produção cultural para crianças	
Ano 2001	Autores	Títulos	Total 49
	Neiva Marisa Bihain	A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar	
	Alzira Maria Quiroga Mendoza	Associação educativa pés no chão: trajetória inicial de uma proposta pedagógica de trabalho cooperativo	
	Américo de Oliveira Cardoso	Da infância à docência: leitura e formação num grupo de estudos	
	Ana Arlinda de	A leitura e os textos literários no contexto	

	Oliveira	de escolas confessionais.	
	Ana Lucia Castilliano de Araújo	Espaço e disciplina no corpo: estudo sobre as práticas cotidianas da pré-escola	
	Andréa Borges de Medeiros	Infância (des)velada: um estudo sobre o processo de construção de identidades de afro-descendentes	
	Andréa Lopes de Castro Alves	As representações de bom professor presentes em educadores infantis	
	Antonio César Frasseto	O “furor docendi” como dispositivo escolar de subjetivação da infância: estudos de êxito e fracasso na alfabetização	
	Bernadete de Souza Porto	Bola de meia, bola de gude – a criatividade lúdica, a jornada e a prática pedagógica do professor-alfabetizador	
	Bernadete Madalena Milani Surdi	Corporeidade e aprendizagem: o olhar do professor	
	Carmem Silva Sanches Justo	Crianças e adolescentes em situação de rua – estudo qualitativo realizado na cidade de Marília – SP	
	Claudia Maria Ribeiro Andrade	O imaginário das águas, eros e a criança	
	Débora Barbosa da Silva Sanchez	Contribuições da psicologia histórico-cultural à educação infantil	
	Estela Scheinvar	O feitiço da política ou como garante o estado brasileiro a violação dos direitos da criança e do adolescente	
	Ester Cecília Fernandes Baptistella	A compreensão do conteúdo de um comercial de televisão na infância	
	Gilmara Lupion Moreno	Pressupostos epistemológicos na educação infantil: o lúdico, a construção do conhecimento e a prática pedagógica em uma pré-escola	
	Haydea Maria Mariano de Sant’Anna Reis	“Cidadania e exclusão: a representação social da inteligência em portadores de altas habilidades”	
	Isabel Cristina Roesch	Docentes negros: um estudo sobre suas histórias de vida	
	Jaqueline Delgado Paschoal	O lúdico no contexto da pré-escola: concepções de professores e o currículo – uma proposta de intervenção	
	Joana Adelaide Cabral Moreira	Sopram bons ventos na formação do educador: análise de um programa de formação de educadores em ação no município de Aracati	
	Jodete Bayer Gomes Fülgraff	A infância de papel e o papel da infância	
	Joseania Miranda Freitas	A história da biblioteca infantil Monteiro Lobato: entrelaçamento de personagens e instituição	

	Léo Inácio Knapp	O aluno nos escritos de João Batista de La Salle	
	Ligia Adriana Rodrigues	Nômades, bárbaros e guerreiros: os educadores e educadoras das ruas e das instituições para menores	
	Luciana Borgerth Vial	Infância, escola e literatura em Cecília Meireles	
	Luciane Poiares de Avelar Alberoni	Infância e imagem nas transformações contemporâneas da subjetividade – o que a escola tem a ver com isso?	
	Lucimara Cristina de Paula	O desenho infantil na formação do leitor	
	Lucylena Amaral Picelli	Produção científica sobre educação infantil nos mestrados e doutorados em educação física no Brasil	
	Márcia Aparecida Lima Vieira	Poder público e educação de jovens e adultos: alfabetização solidária, primeiros passos de um programa antigo	
	Márcia Elisabete Wilke Franco	Desaparecimento ou uma nova conformação da infância?	
	Marco Antônio de Souza	As estratégias da pedagogia do assistencialismo em Belo Horizonte: 1930-1990 – educação e caridade	
	Maria Alice Hamilton Goulart	O prazer como imperativo, a literatura como meio, os corpos dóceis com fim: o micropoder dos catálogos de livros infantis	
	Maria da Glória Duarte Ferro Silva	O livro didático, a poesia e o leitor: um estudo das atividades propostas para alunos de 3º série do ensino fundamental	
	Maria de Fátima Vasconcelos da Costa	Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico	
	Maria Elena Villar	Festa: revelações da prática de educar – um estudo sobre creche	
	Maria Isabel Edelweiss Bjujes	Infância e maquinarias	
	Maria Isabel Ferraz Pereira Leite	O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre condições de produção cultural da infância	
	Maria Tereza Simão de Carvalho	O lugar da criança de rua: nem na rua, nem na escola	
	Neiva Marisa Bihain	A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar	
	Neiva Senaide Petry Panozzo	Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola	
	Nilson Fernandes Dinis	Perto do coração criança: uma leitura da infância nos textos de Clarice Lispector	

	Ordália Alves de Almeida	O dito e não feito – o feito e não dito: em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil	
	Rosania Aparecida Stoco	0 a 3 anos: desafios da qualidade em educação infantil	
	Scheila Mara Fogaça Moretto	Pensando a qualidade na educação infantil	
	Sonia Pinto de Oliveira	Micropolítica do fracasso escolar: uma tentativa de aliança com o invisível	
	Suzy de Castro Alves	As experiências educativas das crianças no acampamento índio Galdino do MST	
	Telma Guadagnini	Espaço, brinquedo e educação: um estudo sobre o parque lúdico do Sesc/Itaquera – São Paulo	
	Vanessa Christina Breia	Psicologia e escola nova no Brasil (1920-1935): articulações para a construção de uma nova subjetividade	
	Vera Lúcia Oliveira Machado	O impacto dos rótulos no processo de produção de subjetivação dos estudantes rotulados	
Ano 2002	Autores	Títulos	Total 41
	Ana Maria Borges de Sousa	Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?	
	Ana Maria Melo Negrão	Infância, educação e direitos sociais: “Asilo de órfãos”	
	Andréa Andrade Suer	Tia, eu posso brincar agora? O lugar dos jogos infantis-brinquedos e brincadeiras – na pré-escola	
	Andréa Cardoso Reis	Ecos da tradição: narrativas da infância nos contos populares	
	Andréa Clara Galvão	Adolescência: dos rabiscos ao traço – estudo psicanalítico sobre a educação e o adolescente	
	Ângela Maria Scalabrin Coutinho	As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação	
	Carla Gelati	Crianças trabalhadoras: do prazer de brincar à necessidade de trabalhar	
	César Donizetti Pereira Leite	Labirinto, infância, linguagem e escola	
	Darci Gomes de melo	Política de educação infantil no Recife: o texto e o contexto 1996 a 2001	
	Denilton Roberto Schena	O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)	
	Fernanda Müller	Ecos da infância: uma escuta sensível à turma do pré	
	Hilda Lúcia	O brincar na prática pedagógica e no	

	Cerminaro Sarti	referencial curricular nacional para a educação infantil: um estudo de caso	
	Jória Pessoa de Oliveira Silva	O professor de educação infantil e a importância da formação inicial na prática pedagógica	
	José Luiz Straub	Brincadeiras: práticas culturais de governo da criança	
	Juliana Silva Viana	Limites e liberdade na educação das crianças	
	Keity Jeruska Alves dos Santos	Concepção de infância em More, Montaigne, Comenius e Rousseau: necessidade de um resgate	
	Leni Vieira Dornelles	Meninas no papel	
	Luciane Uberti	Diário de um bebê: governo da subjetividade infantil	
	Luzia Antônia de Paula Silva	A educação da infância entre os trabalhadores rurais sem-terra	
	Maria Carmem Euler Torres	Os caminhos de pesquisa em uma escola de educação infantil: os efeitos de um encontro	
	Maria Helena da Rocha Besnosik	Encontro de leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia	
	Maria Lucia de Almeida Maia	Os significados atribuídos ao processo de alfabetização na voz do aluno adulto	
	Maria Vitória Fabrino Batista Rossinholi	Um estudo sobre a escolarização da infância: São Paulo	
	Marluci Guthiá	Currículos, propostas e programas para a educação infantil na produção acadêmica brasileira	
	Maysa Barreto Ornelas Pereira	A biblioteca na educação infantil: que espaço é esse?	
	Miquilina Machado de Carvalho	Socialização literária na pré-escola: a interação professor-aluno e a formação do leitor	
	Mônica Rebechi	Agência de notícias dos direitos da infância ANDI – estudo preliminar de uma organização do terceiro setor	
	Mônica Yumi Jinzenji	A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1835-1846)	
	Perciliana Costa Rodrigues	Trabalho educativo: a que será que se destina?	
	Roberto Sanches Mubarac Sobrinho	Educação pré-escolar no município de Itacoatiara: uma análise crítica frente à atual LDB	
	Roseli Nazario	A “boa creche” do ponto de vista das professoras da educação infantil	
	Rosemarie Borgert	A formação dos educadores as demandas	

		da educação infantil em Joinville/SC	
	Rubia-Mar Nunes Pinto	Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica	
	Simone Andréa D'Avila Gallo	Infância avançada ou deletada? Crítica ao uso da informática na educação infantil	
	Valdenir Martins de Oliveira	Concepções de homem inerentes ao processo educativo a meninos e meninas em situação de rua – análise de uma experiência	
	Vânia Cristina Breganholi	A infância de meninas e meninos: o que é ser criança num bairro popular?	
	Vera Gema Milani Carbonari	As histórias de vida do ser professor no fazer docente	
	Vera Lucia Nogueira	Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização	
	Viviane Esther Lorenz	Uma luz que fascina e ofusca: perspectivas de professores de séries iniciais frente à docência da arte	
	Wagner Neves de Mattos	Os cupidos e o leviatã: análise das políticas públicas voltadas à população infanto-juvenil minorizada no Brasil	
	Waléria Fortes de Oliveira	Cenários lúdicos: o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão	
Ano 2003	Autores	Títulos	Total 53
	Ana Claudia da Silva	A criança em foco: as políticas educacionais e o papel da psicologia e da pedagogia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940	
	Ana Consuelo Alves da Silva	'Dimensões do sucesso e fracasso escolar: estudo dirigido à infância'	
	Ana Cristina Coll Delgado	Toma-se conta de crianças – os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar	
	Ana Maria Gentil	Sonhos e imagens na celebração de um mistério: os rituais no parque e na escola da infância	
	Anamaria Santana da Silva	A professora de educação infantil e sua formação universitária	
	Andra Leal Ferreira de Moraes	Avaliação na educação infantil: concepções e práticas dos professores dos centros municipais de educação infantil de Goiânia	
	Andréia de Lima Raphael	O aluno-adulto: conhecendo o sujeito psicossocial	
	Anne Elen de Oliveira Lima	A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola	

	Aparecida Meire Calegari	As inter-relação e saúde: implicações do trabalho pedagógico no contexto hospitalar	
	Beatriz de Cássia Boriollo	A contribuição do jogo teatral para o desenvolvimento da criança pré-escolar: uma análise na perspectiva histórico-cultural	
	Cândida Gomide Paixão	A margem da imagem: fotografias e história da infância	
	Claudefranklin Monteiro Santos	Viajando com Bomfim e Bilac "Através do Brasil"	
	Cleuza Maria Sobral Dias	Processo identificado da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos	
	Deise Arenhart	A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira: significações e produções infantis	
	Dulce Cornetet dos Santos	Uma experiência do se movimentar: a relação entre violência, corporeidade e convívio social na participação de mães na escola	
	Elisa dos Santos Vanti	Cultura da primeiríssima infância em Pelotas (1906-1936): discursos e imagens sobre a educação infantil doméstica	
	Elza Maria da Silva	A educação infantil em Alagoas: (RE) construindo suas raízes	
	Fabiulla dos Santos Silva Felz Ferreira	Os impactos da violência no cotidiano da educação infantil	
	Fátima Maria de Lima	Políticas públicas para infância pobre no Tocantins: programas pioneiros mirins de Araguaína	
	Fernanda Germani de Oliveira	Adaptação das crianças à forma escolar: elementos para uma reflexão	
	Fernanda Macieira Bortone	Artes e manhas do cotidiano da educação infantil: narrativas de alguns (des) encontros entre alunos e professoras	
	Gustamara Freitas Vieira	A ação do departamento nacional da criança no Estado Novo: educação, saúde e assistência	
	Jader Janer Moreira Lopes	Então somos "mudantes": espaço, lugar e territórios de identidade em crianças migrantes	
	Josiane Magalhães	Autogestão e educação: o papel da educação na formação da consciência crítica dos trabalhadores envolvidos em processos autogestionários	
	Kátia França Vasconcelos	Pegando água com a peneira! Educação e direitos humanos. Possibilidade ou despropósitos?	
	Maria Antonia	Lições de professoras do magistério	

	Teixeira da Costa	primário do Rio Grande do Norte sobre o ensinar, o aprender, o ser professora (1939-1969)	
	Maria Cecília Amendola da Motta	As ações da organização mundial para educação pré-escolar – OMEP/Brasil/Mato Grosso do Sul e suas contribuições para a educação infantil em Mato Grosso do Sul	
	Maria Cecília Araújo Rodrigues Torres	Identidades musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia	
	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	Creche e família na constituição do eu: um estudo sobre as imagens e as representações de crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo	
	Maria Raquel Barreto Pinto	A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança	
	Maria Talita Fleig	Educandos e educadoras no diálogo: uma investigação da educação ambiental na infância	
	Marta Regina Furlan	A construção do “ser” criança na sociedade capitalista	
	Melissa Salaro Bresci	A associação jacutinguense de proteção à criança: um olhar sobre uma trajetória	
	Miriam Cruvinel	Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental	
	Nelzi Flor	O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo no curso de Pedagogia da UFSC	
	Patrícia Corsino	Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	
	Raquel Alvarez Sulzbach	Infância em cena: um estudo sobre o cotidiano de crianças de classes populares com necessidades educativas especiais	
	Renata Flaiban Zanete	Provocações na escola: performance e infância no centro das atenções	
	Ricardo Ottoni Vaz Japiassu	Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil	
	Rita Aparecida de Oliveira	Educação infantil e acidentes: opiniões dos profissionais e caracterização dos riscos do ambiente educativo	
	Rita Marisa Ribes Pereira	Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade	
	Roberta Costa de Carvalho	Educação da infância na capital da Paraíba: o jardim de infância na década de 30	
	Rosângela Almeida Valério	Propostas para o ensino de leitura na década de 1920	

	Rosemar Eurico Coenga	Pelas varetas da memória: revisitando as histórias de leitura de professores de língua portuguesa no ensino médio	
	Rosiane de Fátima Ponce	Vergonha e humilhação na perspectiva de alunos e professoras do ensino fundamental	
	Sandrelena da Silva Monteiro	(re)descobrimo a(s) infância(s)	
	Shirley Puccia Laguna	Uma leitura dos livros de leitura da Escola Americana em São Paulo (1889-1933)	
	Sonia Cristina Soares Dias Vermelho	Educação e virtualização: as mídias e a formação do indivíduo	
	Sonia Maria Alves	A função da escola pública contemporânea em relação aos programas e projetos oficiais para a erradicação do trabalho infantil em Mato Grosso do Sul, no período de 1996 a 2002	
	Suzana Terezinha Gruber Vaz	Vivências do cotidiano infantil: educação e arte como prática de si	
	Tarcísio da Silva Santos	Da formação e inserção do adolescente no mundo do trabalho: um enfoque sobre as medidas sócio-educativas não privativas de liberdade. Em pauta: liberdade assistida	
	Vanda Terezinha Alves Prado	A formação interdisciplinar do educador de creche: contribuições para seu estudo	
	Waldenice Maria de Mendonça Pereira	O lugar de meninas e meninos do ensino fundamental da rede municipal do Recife no contexto da sala de aula	
Ano 2004	Autores	Títulos	Total 75
	Alessandra Aparecida de Souza Gibello	Monteiro Lobato, o 'Sítio-Mundo' e as identidades da criança letrada: memórias de leitura	
	Alessandra David Moreira da Costa	Discurso jurídico e discurso educacional no Brasil (1930-1960): uma análise de processos-crime envolvendo menores	
	Alessandra Gomes	Democratização do ensino em questão: a relevância política do fim da reprovação escolar	
	Aliandra Cristina Mesono	Educação infantil: indagando sobre práticas escolarizantes	
	Adão Aparecido Molina	Políticas educativas, infância e linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky	
	Ana Cristina dos Santos Vangrelino	Processos de formação de educadores sociais na área de infância e juventude	
	Ana Laura Godinho	O espectro da irregularidade ronda o	

	Lima	aluno: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a criança-problema	
	Anelise Monteiro do Nascimento	Infância e cidade: crianças e adultos em uma pracinha do Rio de Janeiro	
	Azilide Lina Andreotti	"..." A formação de uma geração: a educação para a promoção social e o progresso do país no jornal - a voz da infância da biblioteca infantil municipal de São Paulo	
	Cássia Virgina Moreira de Alcântara	Corpos dóceis? Docilmente produzidos. Ninguém duvida do poder da escola. Mas como negar a subjetividade infantil?	
	Claudia Amaral dos Santos	A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero	
	Claudia de Fátima Ribeiro Basso	Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores	
	Claudia Machado	Crianças de classes populares e suas representações sobre infância, família, escola e raça/etnia	
	Cleonice Maria Tomazzetti	Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores	
	Débora Ortiz de Leão	Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e a escrita na história de vida de três professoras	
	Eduardo Aguiar Bezerra	O valor simbólico da escola e trabalho: representações sociais de crianças trabalhadoras das camadas populares de Teresina – Piauí	
	Elenilva Maria da Costa	Trabalho e educação: a internalização de significados no processo de socialização secundária de trabalhadores rurais na indústria madeireira	
	Elenir de Fátima Cazzarotto Mousquer	Filosofia das imagens na escola: uma alternativa para filosofar com crianças	
	Eliana Sampaio Romão	Política, diretrizes e metodologia da educação à distância: a ação do professor como superação dos distanciamentos estruturais em programas de formação continuada – MT/DF	
	Eliane Medeiros Borges	Identidade e resistência: as crianças e as representações televisuais de corpo e sexualidade	
	Elizabete da Silveira Ribeiro	A emancipação sócio-educativa de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra na região de Herval: a reinvenção da vida entre o sonho e a enxada	
	Euza Arruda de Oliveira Teixeira	Educação infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas-	

	Silva	MG	
	Fabiana de Oliveira	Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?	
	Fernanda Carolina Tristão	Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada	
	Fernando Barroso Zanluchi	Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação	
	Georgina Helena Lima Nunes	Práticas do saber: vivências e aprendizados com a infância do corredor	
	Geraldo Reimão dos Reis	O demônio da educação	
	Gisele Toassa	Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a infância	
	Gisele de Souza	Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná	
	Gláucia Uliana Pinto	O brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais	
	Heloísa Toshie Irie Saito	História, filosofia e educação: Friedrich Froebel	
	Ilona Patrícia Freire Rech	A atividade na educação infantil: um estudo a partir de um CEI público municipal	
	Ismália Pinheiro de Martino	Os livros infantis sob a ótica da educação gerontológica – um olhar voltado à imagem do idoso	
	Janice Vidal Bertoldo	Ludicidade e imaginário... suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de professores	
	Jose Alfredo Oliveira Debartoli	Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil da educação infantil-um estudo de caso em Belo Horizonte	
	Jose Mateus do Nascimento	Vinde a mim os pequeninos: práticas educativas da diocese de Natal	
	Karine Maria Antunes	As dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico	
	Leila Cristina da Silva	Práticas de leitura na infância: do limite à transgressão	
	Leonardo Ramlow	Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas	
	Lourdes Helena Dummer Venzke	Professoras das escolas municipais de educação infantil de Pelotas: identidades em construção	

	Lucia da Cunha Lamb	Elementos em interação na produção textual escolar: a influência da família	
	Luciana Oliveira Correia	Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social	
	Luciana Ribeiro Guimarães Carrijo	Vozes e olhares de criança: a infância no interior da creche	
	Luciane Dias Rodrigues	O trabalho infantil na visão da escola: um estudo exploratório do tema	
	Lucileide Domigos Queiroz	Da escolariedade sonhada à escolaridade vivida: um estudo sobre os trabalhadores do setor madeireiro de Sinop	
	Lucio Jose Carlos Batista	A constituição do sujeito educador ambiental: um relato de experiências de educadores ambientais do Riacho Fundo – DF	
	Magda Carmelita Sarat Oliveira	Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memórias e educação	
	Manoel Dionizio Neto	Educação e liberdade em Jean-Jacques Rousseau	
	Mara Rosane Coelho Teixeira	Em roda dos meninos: um estudo da visão de mundo construída pelas crianças na cotidianidade da doutrina do Santo Daime na Vila Céu Mapiá/AM	
	Márcia Aparecida Gobbi	Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade	
	Maria Andrea de Moura Ruschel	História da Vida de Brinquedotecas: o epílogo como ponto de partida	
	Maria Luisa Schneider	Brincar é um modo de dizer...: um estudo de caso em uma escola pública	
	Marilene Gabriel Dalla Corte	Um olhar nos processos de criação do professor de anos iniciais ao exercer a prática pedagógica em artes visuais	
	Marta Lucia Mendes	Brinquedos e brincadeiras no recreio escolar: significados e possibilidades	
	Marta Regina Alves Pereira	No jogo das diferenças: nuances de gênero e prática docente na educação infantil e ensino fundamental	
	Marta Regina Paulo da Silva	Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores de educação infantil	
	Marynelma Camargo Garanhani	Concepções e práticas pedagógicas e educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança	
	Michele Guedes	Professores da educação infantil:	

	Bredel de Castro	concepções de aprendizagem	
	Mônica Barcellos Café	Família e educação para heteronomia: a violência dos silêncios	
	Nara Vieira Ramos	O significado da escola aberta para jovens egressos: <i>continuum</i> de experiências, um ensinar a ser	
	Neusa Maria Carlan Sá	O lúdico na ciranda da vida adulta	
	Patrícia Maria B. Viela A. Veiga	Ação pedagógica: o dia-a-dia da sala de aula no ciclo I	
	Raquel Martins de Assis	Psicologia, educação e reforma dos costumes: lições da selecta catholica (1846-1847)	
	Rita Cássia Dias Leal	O primeiro jardim de infância de Sergipe: contribuição ao estudo da educação infantil (1932-1942)	
	Rosângela Trabuco Malvestio da Silva	Televisão, infância e educação: o impacto de programações no desenvolvimento do pensamento.	
	Rosemeire dos Santos Brito	Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes	
	Silva Néli Falcão Barbosa	Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil	
	Simone Eliza do Carmo Lessa	A formação no programa de trabalho educativo da Fundação para a Infância e Adolescência/RJ: possibilidades e limites da experiência	
	Simone Hedwing Hasse	Formação docente e educação da criança de zero a seis anos: análise dos trabalhos apresentados ANPED (1996-2001)	
	Solange Martins Oliveira Magalhães	“Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...) um estudo sobre a socialização da infância” valores, princípios e possibilidades de um educar transformador	
	Stela Maris Fazio Battagila	Metamorfose em histórias infantis: magia de palavras e corpos em movimento	
	Tânia Mara Cruz	Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	
	Terezinha Duarte Vieira	A Unesco e as políticas para a educação da infância: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990-2003)	
Ano 2005	Autores	Títulos	Total 82
	Adriana Lino Alcântara Manzan	Contando histórias na sociedade do espetáculo	
	Alessandra Tiburski	O cuidar e o educar na educação infantil:	

	Fink	uma questão da prática pedagógica	
	Altino José Martins Filho	Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação	
	Ana Carolina Rodrigues Marangon	Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança: uma vida entre obras	
	Ana Cristina Richter	Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche	
	Ana Kátia Alves dos Santos	Ciências da educação Bahia: infância afrodescendente e epistemológica crítica no ensino fundamental	
	Ana Luiza dos Santos Julio	A educação das relações violentas e sua naturalização: um estudo sobre as experiências de mulheres negras na Vila dos Comerciários, em Porto Alegre	
	Ana Nazareth Madureira Cabral	Professoras leitoras nos anos iniciais do ensino fundamental: procurando entender as determinações desse processo	
	Ana Paula Ferreira da Silva	A construção ideológica da escola como antídoto ao estigma “situação de risco” atribuído a crianças e jovens: elementos para uma crítica	
	Andréa Alzira de Moraes	Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002)	
	Andréa Bezerra Cordeiro	Dando vida a uma raíza: o ideário pedagógico da primeira república na poesia infantil de Olavo Bilac	
	Andrea Studart Correa Galvão	Educação moral e qualidade na educação superior infantil: desafios ao professor	
	Ângela Meyer Borba	Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar – um estudo com crianças de 4-6 anos em instituições pública de educação infantil	
	Beloni Cacique Braga	Meus dias, nossos dias... o desvelar das linhas: constituição e saberes de professoras de arte	
	Bianca Salazar Guizzo	Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil	
	Camila Carvalhal Alterthum	O encontro com crianças filhas de catadores de papel: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “com a nossa cara”	
	Camila Tenório Cunha	Traços da cultura infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente	
	Caroline Kern	Um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar e a síndrome do	

		autismo: uma história com muitas vidas	
	Cibele Serrano Morales	As manifestações da indústria cultural em instituições de educação infantil e possíveis formas de resistência – duas realidades no município de São Carlos	
	Clair Moron dos Santos Alcântara	A presença da psicologia na educação infantil: análise das produções da Revista Crianças/MEC	
	Cristiane dos Santos Souza	A mulher professora na instituição pública de Curitiba (1903-1927): um estudo na perspectiva de gênero	
	Débora de Barros Silveira	Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças	
	Deborah Tomé Sayão	Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche	
	Domingos Barros Nobre	Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada	
	Eliana Bruno Ferreira de Almeida	O significado de participação da família na vida escolar das crianças: construção de propostas de aproximação na educação infantil	
	Eliane Pesente Soares	Políticas públicas e educação infantil no estado do Tocantins: história e concepções norteadoras	
	Elieuzza Aparecida de Lima	Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e da prática	
	Elisete Enir Bernardi Garcia	Um estado sobre juventude e espaço-tempo escolar	
	Erico José Faustini	A influência das políticas públicas de saúde e sua dimensão e perspectiva educativa para a sobrevivência infantil no Rio Grande do Sul: uma visão a partir de depoimentos de profissionais técnicos de saúde pública de nível superior	
	Everardo Furtado de Oliveira	Jovem e conflito com a lei no município de Santos: uma linha de prevenção através da educação	
	Flavia Silvia Rodrigues	Dimensões educativas das normas e saberes acerca da infância desfavorecida no estado de São Paulo: a legislação e a literatura especializada entre 1890 e 1927	
	Francisco Jose Gonçalves Dutra	Uma releitura dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por Paulo Freire	
	Gilca Oliveira Carrera	Por detrás das muralhas: práticas educativas da medida de internação	
	Grace Franceli Quintana Facholli	O conteúdo de nutrição nos livros didáticos de ciências utilizados na educação	

		fundamental	
	Heloise Soares Gomes	Narrativas infantis: contribuição para a autoridade da criança	
	Ivana Ângela Biscoli	Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001	
	Iza Rodrigues da Luz	Agressividade na primeira infância: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche	
	José Fernando Teles da Rocha	Práticas sociais e pedagógicas no asilo dos expostos de Santa Casa de Misericórdia de São Paulo 1896-1950	
	Jose Luis de Freitas	Uma problematização do processo da inclusão de alunos asmáticos na educação física escolar – um caso de interlocução entre limites e possibilidades	
	Judite Guerra	Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil	
	Karla Patrícia Nepomuceno Rocha Felino do Amaral	Zilda Martins Rodrigues: a educadora que deu vida ao jardim de infância da cidade da criança (1937-1945)	
	Kelen dos Santos Junges	Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores	
	Laís Leni Oliveira Lima	Políticas públicas educacionais para a educação infantil em Jataí: da proposição à materialização	
	Lara Simone Dias	Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas	
	Letícia Alvarez Yamaguchi de Moraes	O trabalho com projetos na educação infantil	
	Lisandra Ogg Gomes	Infância, indústria cultural e escola de educação infantil: imagens concatenadas	
	Luci Carlos de Andrade	O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades	
	Mara Silvia Aparecida Nucci	A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil	
	Maria Amélia de Castro Cotta	O brincar de meninas órfãs institucionalizadas	
	Maria Bernadete Diniz Costa	Processos formativos de educadoras da infância de uma creche comunitária de Belo Horizonte: suas histórias e seus saberes	
	Maria Célia Sales Pena	O currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana	

	María das Graças Sândi Magalhães	A infância nos almanaques de farmácia 1920 a 1940	
	María Ester Godoy Pereira Maekawa	A transversalidade literária de Manoel de Barros na pedagogia da educação ambiental no Pantanal	
	María Fernanda Rezende Nunes	Educação infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento	
	María Teresa Jaguaribe Alencar de Moura	Arte e infância: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu	
	María Tereza Bomfim Pereira	Professor-leitor: de um olhar ingênuo a um olhar plural	
	María Walburga dos Santos	Educadoras dos parques infantis em São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955	
	Mariete Felix Rosa	O direito da criança a ter direito: a educação infantil em Mato Grosso do Sul (1991-2002)	
	Marília Siqueira da Silva	Leituras e leitores em um centro “programado” para o trabalho	
	Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa Carrijo	Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional	
	Michele de Freitas Bissoli	Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural	
	Milene Bartoloel Silva	A concepção de currículo na voz do educador de infância: a vez da criança	
	Neusa Maria Roveda Stimamiglio	Lembranças de infância – narrativas entrelaçando espaços – tempos na cidade de Antonio Prado	
	Nina Rosa Stein	Da voz a interpretação de professores e de crianças no contexto das instituições de educação infantil	
	Núbia de Oliveira Santos	Infância, práticas culturais e consumo: um olhar sobre crianças e adultos, numa escola pública	
	Patrícia Alves Carvalho	Re-tocando a aprendizagem na educação de infância: a música como linguagem	
	Raquel Romano Correa	A educação infantil no século XXI: a criança em período integral na escola	
	Rita Pereira dos Santos	Trajetórias de escolarização de jovens de classe populares: elementos para uma análise da relação sociedade, educação e trabalho	
	Rogério Drago	Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória	

	Rosana Coronetti Farenzena	Formação lúdica: referencial para pensar a formação do professor em educação infantil	
	Rosângela Maria da Silva	A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: um estudo de caso	
	Sandra Regina Simonis Richter	A dimensão ficcional da arte na educação da infância	
	Sara Dagios Bortoluzzi	Integração, jogos e linguagem: perspectivas para se discutir a educação infantil	
	Selita Hasckel	Gestão democrática na educação infantil: a eleição para diretor de creche	
	Silvana Sousa de Mello Neves	Diversidade: concepções e práticas na/da educação infantil desveladas através do trabalho com livros de literatura	
	Sueli Helena de Camargo Palmen	A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP	
	Susana Raquel Viera da Cunha	Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância	
	Tanea Maria Mariano da Silva	A tessitura das políticas intersetoriais para a educação infantil: instâncias, papéis e responsabilidades	
	Tânia de Vasconcellos	Crianças do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no noroeste fluminense	
	Vanda Maria Santos	Histórias-infantis: o imaginário da criança e a prática do professor de educação infantil	
	Veralucia Romanini Bruschi	A escola normal de Itápolis: vozes e imagens (1930-1960)	
	Zenilda Ferreira de Francisco	Zé, ta pertinho de ir pro parque? O tempo e espaço do parque em uma instituição de educação infantil	
Total			412

Quadro 2: Quantidade de trabalhos por ano, com autores e títulos

Fonte: Dados recolhidos do Portal da Capes em 2008 e 2009. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

A seguir, são apresentadas as quantidades de trabalhos organizados pelos temas das pesquisas, conforme seguem:

- Estudos relacionados ao conceito de infância ou à história da infância;
- Estudos relacionados aos filósofos que pensaram a educação da criança;
- Estudos relacionados à educação da infância;
- Estudos relacionados à formação docente;

- Estudos relacionados à educação de crianças de rua ou a menores infratores;
- Outros temas diversos relacionados à experiência de educadores e educandos na infância.

Temas	Quantidade
Conceito de infância ou história da infância	16
Filósofos ou pensadores da infância	21
Educação da infância	272
Formação docente	20
Educação de crianças de rua ou menores infratores	46
Experiência de educadores e educandos na infância	37
Total	412

Quadro 3: trabalhos organizados por temas das pesquisas

Fonte: Dados recolhidos do Portal da Capes em 2008 e 2009. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Para a continuidade dos estudos, na próxima unidade, os textos estão organizados sobre a temática do conceito de infância ou da história da infância neles apresentados. Esses textos, que somam um total de 16 trabalhos, foram escolhidos dentre os 412 trabalhos coletados, porque foram aqueles que mais se aproximaram do conceito de infância e/ou da história da infância.

3.3. AS TEORIAS QUE FUNDAMENTAM AS PESQUISAS SOBRE O CONCEITO E A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E SUAS BASES METODOLÓGICAS

Os conteúdos apresentados nesta unidade foram retirados dos resumos recolhidos durante a pesquisa e foram subscritos conforme as informações contidas nesses resumos. O objetivo é mostrar como os trabalhos estão organizados, a partir das discussões temáticas por eles apresentadas, e quais as possíveis teorias e os respectivos autores que foram utilizados nesses trabalhos como base teórico-metodológica.

São apresentados aqui os resumos de dezesseis trabalhos que mais se aproximaram de uma definição/conceituação de infância ou da história da infância. A

forma de apresentação dos trabalhos segue a ordem cronológica, ou seja, segue a data de realização desses trabalhos em ordem crescente ano após ano, nos programas de pós-graduação em educação.

No ano de 1989, a pesquisadora Maria de Lourdes B. de Oliveira escreveu sua tese sobre “Infância e Historicidade”, discutindo a condição específica da criança na infância. Conforme ela afirma, seu trabalho aborda a infância como um fenômeno histórico e a criança como ser histórico e social.

O tema trabalhado é a historicidade da condição específica da criança na infância. A infância como fenômeno histórico e a criança como sujeito que tem força nas relações sociais amplas e não apenas no âmbito do privado são evidenciadas. Defende-se a participação da criança no tecido social por mediações da família e outras instâncias sociais; por idéias e imagens sobre a criança, pela ação da própria criança. Relações de compra e venda; relações de trabalho que ressaltam a contradição de classe, recriada por dentro da condição específica da criança, articulam a defesa da participação da criança na sociedade. Entende-se a especificidade de seu cultivo e conhecimento (OLIVEIRA, 1989).

Em 1992, a pesquisadora Luciana Esmeralda Ostetto escreveu sua dissertação com o tema “Imagens da Infância no Brasil: crianças e infantes no Rio de Janeiro Imperial”. Essa pesquisadora trabalhou com uma concepção histórica de criança e de infância.

Partindo do pressuposto que a infância, enquanto condição específica da criança, é uma construção histórica e, portanto, nem sempre a criança foi cuidada ou cultuada com atenção e práticas particularmente dirigidas a ela, como vemos nos dias de hoje, esta dissertação tem como objetivo principal revelar parte da história que envolve a existência das crianças no Brasil. Privilegiando como espaço o Rio de Janeiro e como tempo o século XIX, especialmente o período compreendido entre 1822 e 1889, procuramos compreender como a sociedade concebia a criança e, em decorrência, como esta era tratada na vida social. Estrangeiros que estiveram no Rio de Janeiro no período delimitado, nos ajudam a responder a questão formulada (OSTETTO, 1992).

Para essa pesquisadora, a criança é existência concreta e deve ser percebida dentro da totalidade social. Conforme ela pensa, a análise da condição da infância deve ser realizada dentro das relações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Entretanto, ela escreve em seu trabalho que os estudos do escritor francês Philippe Áries são reveladores e contribuem para os estudos da temática sobre a infância.

Margarita Maria Cardozo Gómez, no ano de 1994, escreveu sua dissertação de mestrado intitulada “A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância, de estados primitivos até a modernidade”. Essa pesquisadora trabalha com uma concepção histórica de infância, relacionada ao pedagógico e à educação da criança.

Esta pesquisa analisa, através da história, as circunstâncias a que foi submetida à criança, e concebida a infância. Por esta razão, estuda-se a prática educativa que até finais dos séculos XVIII estabeleceu-se sobre a criança e que deu sustento a distintas correntes pedagógicas. Assim, a maior importância deste estudo deriva da fundamentação apresentada, permitindo entender como foi concebida a infância e o que isto implica, a nível educativo, em relação com o pedagógico, já que, conforme se sustenta, a concepção de infância impõe um certo tipo de educação (GÓMEZ, 1994).

Para a realização dessa tarefa, ela explica que a pesquisa está pautada nos processos sócio-político-culturais, com os quais a criança se relacionou em diferentes tempos históricos. Essa pesquisadora esclarece que utilizou fontes secundárias que abordaram sobre a vida da criança na história. Conforme ela registra,

A contextualização deste trabalho foi subsidiada pelas leituras de Marx (1973), Ponce (1983), Manacorda (1987), Enguita (1989) e Luzuriaga (1990). [...]. Outros embasamentos foram extraídos das pesquisas de DeMause et alii (1982), Badinter (1985), Ariès (1981), os quais mostram que a história da criança vem evoluindo muito lentamente e seguindo caminhos difíceis (GÓMEZ, 1994, p. 04).

Por meio dessa discussão, ela realiza uma síntese da constituição da história da criança através do tempo, até os finais do século XVIII.

Vânia Carvalho de Araújo escreveu sua dissertação em 1994, com o título “Criança do ‘reino da necessidade’ ao ‘reino da liberdade’”. Nesse trabalho a pesquisadora aborda as lutas de classes e o papel da criança trabalhadora na

sociedade de classes, destacando os efeitos massificadores do capital sobre a criança.

O presente trabalho teve como objetivo discorrer sobre a gênese do processo de alienação da natureza humana, destacando, sobretudo, os efeitos massificadores do capital sobre a criança. A partir de uma análise contextualizada sobre a trama da sociedade capitalista ao produzir uma cultura negadora da infância, procurou-se destacar como a classe dominante tem mascarado a condição da criança da classe trabalhadora, como sujeito nas relações sociais, e como as manifestações lúdicas têm sido abstraídas por generalizações que têm negado o lúdico como elemento que possibilita a passagem da criança do “reino da necessidade” ao “reino da liberdade” (ARAÚJO, 1994).

Essa pesquisadora afirma que utilizou a categoria marxista do trabalho, para demonstrar “[...] a gênese do processo de alienação da natureza humana, destacando os efeitos massificadores do capital sobre a criança da classe trabalhadora”. Essa categoria, segundo ela, está presente em todo o estudo e vai acrescentando novos elementos de discussão e reflexão entre as partes subsequentes do texto. Utilizou, portanto, como base teórico-metodológica em sua pesquisa o materialismo histórico e dialético (ARAÚJO, 1994, p.17).

O trabalho apresentado pela pesquisadora Claudia da Silva Santana, em sua dissertação de mestrado no ano de 1997, discute “Infâncias: imagens e brincadeiras”, conforme ela escreve:

O presente estudo pretende constituir-se numa reflexão sobre o tema infância a partir de três considerações: a idéia de infância na Modernidade, Idade Média e Renascimento; a noção de brincadeira como elemento primordial da cultura e a imagem do cinema como o ressurgimento da faculdade mimética (SANTANA, 1997).

Sandra Mara Corazza, em sua tese de doutorado em 1998, escreveu “História da infantilidade: a vida – a morte e mais-valia de uma infância sem fim”:

A partir da perspectiva pós-estruturalista, com destaque para a produção de Michel Foucault, analiso o dispositivo poder-saber de infantilidade. Pergunto: como e por que, no Ocidente, o humano foi subjetivado enquanto infantil? Escrevo uma história do presente, partindo do acontecimento inequívoco de fim-de-infância. Situo o infantil na analítica da finitude moderna, descrevendo-o como uma das estratégias do humano para afirmar e negar sua finitude. Na

perspectiva arqueológica, isolo uma série histórica constituída pela Bíblia e pela Didactica Magna de Comenius, onde encontro a constância enunciativa do infantil, girando sobre os eixos de sua inocência e culpa. Identifico o Batismo como a matriz geral da infantilidade, relacionando-a com a escolarização. Na perspectiva genealógica, traço duas rupturas, com base na História da Infância, quais sejam a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim; cada uma delas constituída por dois conjuntos estratégicos, e as figuras infantis correspondentes. Em a-vida-a-morte, produzo uma série histórica, produzida pelos conjuntos de subordinação da identidade infantil e de sua adultização. Mostro que, de tal conjunção, emerge a identidade natimorto, cuja forma predominante de sujeição radica na submissão do Outro, pelo controle e pela dependência. Encontro à figura emblemática dessa ruptura na "Roda dos Expostos". Em mais-valia, descrevo as unidades estratégicas de pedagogização e de sexualização do infantil, cuja ênfase é mais individualizadora, permitindo o apego de cada um à sua identidade, mediante a consciência e o conhecimento de si. A figura emblemática dessa ruptura é o "Espelho", materializada no empelho de Velázquez, do século XVII, em Las Meninas, e no Estágio do Espelho, de Lacan, de meados do XX. Argumento que a mais-valia do infantil é extraída da instrumentalização dos corpos das Crianças & Cia, que funciona para produzir e fixar a unidade identitária do Sujeito-Verdadeiro da Modernidade: racional-educado, sexuado-desejante. Na perspectiva ética, reúno fragmentos da Tese, para montar a condição histórica do infantil, em suas dimensões ontológica, deontológica, ascética, teleológica, escato-teológica. Concluo o trabalho, argumentando que os espelhos do "bom infante" estão quebrados, e que El Niño/La Niña são os significantes do que é infantil, hoje. Tal ruptura de sentido origina focos mutantes de auto-referenciação e de complexificação de nossa subjetividade. Desafiando-nos a experienciar diferentes práticas de liberdade, ao redor dos modos pelos quais fomos subjetivados como infantis, e a promover novas formas de luta contra a modelização adulto-infantil, que nos ligou a nós, e nos submeteu ao olhar e à palavra do Grande-Outro. As práticas culturais e educativas contemporâneas apontam a necessidade de inventar, de A a Z, uma relação, uma ética, e um modo de vida com os infantis, ainda indizíveis. La Niña/El Niño são o anúncio de uma "nova aurora" de nossas vidas, da qual não sentiremos tantas saudades assim (CORAZZA, 1998).

Embora composto por vários elementos, autores e fontes que se entrecruzam, esse trabalho tem como base teórico-metodológica a perspectiva foucaultiana.

Elisa dos Santos Vanti, em 1998, escreveu sua dissertação, intitulada "O fio da infância no trama da História: um estudo sobre significações de infância e educação infantil na Pelotas do final do século XIX":

Esta Pesquisa analisa as concepções de infância e as práticas sociais em relação à criança, contidas em anúncios e notícias de jornais, fotografias produzidas em Pelotas, referentes ao atendimento à infância no período de 1875 a 1900. Para análise das concepções de infância em Pelotas no final do século XIX foi usado o procedimento de análise de conteúdo como metodologia, a história de vida da pesquisadora como processo de construção da significação de infância e a história da infância e da educação infantil na Europa Ocidental e no Brasil como corpos teóricos. A história de infância e da educação infantil em Pelotas, no período analisado por este trabalho, apresenta uma diversidade de situações de infância relativas às condições de vida das crianças da época, sua etnia, cultura, gênero, idade e classe social. Neste sentido, a situação da infância do passado apreendida na pesquisa, se torna uma espécie de quadro embrionário da situação da criança hoje, servindo como um esboço básico para que se entendam quais foram as permanências, as influências e as transformações que a concepção de infância vem sofrendo e provocando no decorrer do tempo (VANTI, 1998).

Regina Helena Lima Caldana escreveu, em sua tese de doutorado no ano de 1998, “Ser criança no início do século: alguns retratos e suas lições”:

A educação dos filhos é sentida atualmente pelos pais como uma tarefa difícil e angustiante. Buscando explicar esta dificuldade, a literatura aponta para a existência de um modelo de educação permeado pela presença da valorização da individualidade da criança como fruto de um processo de modernização socioeconômica e cultural ocorrida entre nós principalmente na segunda metade deste século. As informações fornecidas pela história, no entanto, mostram que as transformações de mentalidade são longas no tempo, e se fazem de forma complexa e não linear; e que, quando o referencial é o surgimento da valorização do indivíduo, fala-se de uma mudança acontecida lentamente a partir do fim do mundo medieval. Os estudos históricos que se referem à educação na criança no Brasil são poucos e não uniformes nas suas conclusões, mas apontam para o início do século como um momento de grandes transformações; é este o período sobre o qual se volta este estudo. Para tanto foram entrevistadas 20 pessoas, dez homens e dez mulheres, nascidos entre 1896 e 1919, e que em sua maioria passaram a infância no interior do estado de São Paulo. Estas pessoas foram entrevistadas segundo um modelo chamado de 'história de vida sumária', pois contempla inicialmente um momento em que se solicita aos entrevistados a história de sua vida, e em seguida complementa as informações obtidas através de um conjunto de tópicos a respeito da vida na infância previamente definidos pelo entrevistador. As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra, e analisadas qualitativamente. A análise evidenciou, na descrição do ambiente, a presença de elementos rurais e urbanos, de tal forma que a criança circulava por espaços amplos, tinha contato próximo com a natureza, mas já estava em contato com algumas das inovações tecnológicas importantes para o

dia a dia e para o lazer, entre elas o cinema. Há, nas descrições, referências constantes à escassez e dificuldade em obter bens, conforto e lazer, salientando-se um cotidiano permeado pela parcimônia e pelo trabalho. As brincadeiras são o aspecto mais importante do seu dia a dia, num tempo dividido com a escola e o trabalho. Elas são predominantemente coletivas, e se servem de poucos brinquedos, em sua maioria artesanais; a criança improvisa e muito nas suas brincadeiras, tem prazer com elas, mas os brinquedos industrializados são seu grande "objeto de desejo". O mundo dos meninos aparece como mais livre que o das meninas, no qual se destaca a atenção a roupa e cabelo. Na relação com os adultos, o predominante é a obediência, e os pais aparecem descritos muito dedicados aos cuidados com a criança, mas exigentes; há um tom geral nas avaliações segundo o qual "não se dava atenção à criança", mas as descrições deixam entrever muitos momentos que contradizem esta apreciação. Este quadro nos aponta para um período em que se visualizam, ao lado de aspectos costumeiramente apontados como "tradicionais", outros que já anunciam os "modernos" que se tornariam predominantes na segunda metade do século. Eles permitem ainda que se aponte a importância da sociedade de consumo e do ideário a ela ligado para que a educação da criança seja atualmente sentida como uma tarefa "quase impossível" (CALDANA, 1998).

No ano de 1999, Júlio César Salomão escreveu sua dissertação sobre a "Infância e a educação infantil nos documentos e legislações nacionais e internacionais":

O presente estudo teve como objetivo analisar as principais concepções de Infância e Educação Infantil contidas nos documentos oficiais nacionais e internacionais e a explicitação dos nexos que se estabelecem entre elas, bem como indicar as principais conquistas e barreiras persistentes no campo educacional para as crianças de 0 a 6 anos. Para tanto, analisamos as diferentes concepções da Infância e da Educação Infantil constituídas ao longo da história e explicitamos os principais nexos que se estabelecem entre estas e os determinantes sócio-econômicos-políticos. O estudo, de caráter histórico-documental, investigou os principais documentos que abordam a questão da Infância e da Educação Infantil em nível internacional, nacional, estadual (Minas Gerais), e municipal (Uberlândia), explicitando as principais articulações que se estabelecem entre eles. A análise dos dados foi entendida enquanto uma forma de conhecimento de uma dada realidade, que pode atingir diferentes níveis qualitativos e de abrangência, dentre os quais priorizamos: análise de elementos internos, análise das relações, análise da estrutura e organização e análise das determinações históricas. Concluímos que existe uma vasta documentação e legislação em nível internacional, nacional, estadual e municipal no que se refere à infância e à Educação Infantil. Com relação aos documentos internacionais, verificamos que todos seguem a filosofia do que foi promulgado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, que garante às crianças direito à igualdade; à

especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; a um nome e a uma nacionalidade; à alimentação, moradia e assistência médicas adequadas para a criança e à mãe; à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; à educação gratuita e ao lazer infantil; a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes; a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho e o direito de crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos. Constatamos também que, enquanto os documentos internacionais priorizam os direitos acima, os documentos nacionais, estaduais e municipais não se aproximam dessas diretrizes. A única exceção é o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que segue o que foi recomendado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança. Especificamente no que se refere aos documentos nacionais e regionais verificamos que os mesmos não estão direcionados para as questões mais gerais da Infância e da Educação Infantil, expressos nos documentos internacionais. Especialmente no que se refere à Educação as preocupações que manifestam estão relacionadas a aspectos tais como: critérios e normas para instalação e funcionamento de estabelecimentos particulares e municipais de Educação Pré-Escolar; atendimento psico-pedagógico em cooperação com a União e o Estado (SALOMÃO, 1999).

Conforme explica esse pesquisador, seu estudo tem um caráter histórico-documental, trabalhando os aspectos legais sobre as políticas e as concepções de infância nos documentos oficiais nacionais e internacionais, estabelecendo uma relação entre o geral e o particular, a partir da análise das determinações históricas.

Magda Carmelita Sarat Oliveira escreveu, no ano de 1999, a dissertação de mestrado com o título “Lembranças de infância: que história é esta?”:

As crianças sempre estiveram presentes na vida das pessoas em sociedade. Entretanto, a percepção da infância como um período da vida do homem com especificidades e características próprias tornou-se uma referência construída na modernidade. A necessidade de formar e construir o homem desde os primeiros anos torna-se uma preocupação compreendida pela sociedade por meio da valorização da infância como uma etapa importante para a formação. Nesse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo discutir e refletir sobre a construção desses conceitos de infância que se movimentam na história pesquisada por teóricos, pela literatura produzida, mas também percebida nas lembranças de infância de pessoas que passaram por esse período e foram convidadas a contar sua história de vida. Algumas questões são focalizadas na pesquisa: De que forma as crianças estão presentes na história, fazendo e sendo parte dela? Como os adultos conduzem à formação das crianças no intuito de dar continuidade às gerações futuras? Os

relacionamentos estabelecidos entre adultos e crianças na infância influenciam e constroem as percepções de infância posteriormente? Utilizando-se da literatura e da metodologia da história oral trabalhamos com histórias de vida, em que os enfoques foram as experiências de infância de pessoas que viveram esse período na primeira metade deste século e, hoje, têm entre 90 e 50 anos de idade. Entre outros aspectos, a pesquisa procura discutir como os conceitos foram sendo formados a partir das experiências de cada pessoa, de maneira que nos possibilitem compreender melhor a infância. Foi privilegiado o universo de relações que se estabelecem na família (brincadeiras e jogos, o trabalho, o comportamento imposto, o relacionamento estabelecido com os adultos, os tabus e assuntos proibidos às crianças), como fundamentais na constituição dos conceitos e pré-conceitos de cada pessoa (OLIVEIRA, 1999).

No ano de 2000, Jacira Cabral da Silveira escreveu sua dissertação, sobre “Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes”:

Dentro da linha de pesquisa "O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos", deste Programa e, especificamente, dentro da temática "mídia e educação", o presente trabalho objetiva investigar como é construído um discurso sobre a infância na mídia televisiva na atualidade. O tratamento do tema, por sua vez, tem como suporte teórico a Análise Discursiva, na perspectiva de Michel Foucault, ou seja, preocupa-se em estabelecer uma relação entre produção de discursos e os processos de subjetivação na cultura contemporânea. Na seleção do corpus de análise procurei retirar da programação da televisão aberta brasileira exemplares de quatro modalidades enunciativas: comerciais, telejornalismo, janelas do Fantástico e o programa infantil Teletubbies. Os critérios de seleção procuraram abranger a variedade de inserções da figura da criança nos produtos veiculados na TV. Cada uma das modalidades, dentro de suas peculiaridades de produção e edição de imagens, textos, sons, personagens, etc., multiplica enunciados que vêm a se constituir no discurso de infância na televisão. O capítulo inicial procura fazer o percurso histórico do sentimento pela infância na sociedade ocidental desde o século IV. Tais lembranças históricas têm o objetivo de subsidiar o capítulo seguinte, que trata das condições de emergência de um discurso de infância na sociedade contemporânea. Na seqüência, são discutidos conceitos como discurso, sujeito e poder na teoria de Foucault. Em "Um olhar sobre o material empírico" são analisados os programas gravados, observando-se as diferentes narrativas da mídia, das quais são retirados alguns enunciados que avalio comporem o discurso sobre infância na mídia televisiva brasileira na atualidade (SILVEIRA, 2000).

Conforme explica essa pesquisadora, ela utilizou em sua pesquisa, como suporte teórico, a Análise Discursiva, na perspectiva de Michel Foucault, procurando

estabelecer uma relação entre a produção de discursos e os processos de subjetivação na cultura contemporânea, verificando como a mídia televisiva constrói um discurso sobre a infância.

Márcia Elisabete Wilke Franco escreveu sobre o “Desaparecimento ou uma nova conformação da infância?”, em sua dissertação no ano de 2001:

Este trabalho procura discutir a problemática do desaparecimento da infância e a possibilidade de estar se conformando um novo conceito de infância. Busca-se atingir o objetivo acima procurando ver quais os sinais que demonstram ou não o desaparecimento da infância na Educação Infantil. Constatou-se que os sinais de desaparecimento da infância, na verdade, não evidenciam o fim da infância, mas demonstram que existe uma nova conformação desta. E um dos resultados dessa nova conformação deve-se ao fato de se estar confinando as crianças em instituições infantis, mais pela necessidade da família do que pela busca de um processo educativo, o que acaba homogeneizando o espaço da instituição infantil com o espaço da instituição familiar. Outro sinal desta nova conformação dá-se em consequência das relações de trocas entre os adultos e as crianças. Aqueles acabam adultizando as crianças que estão se tornando sujeitos no mundo de acordo com a visão cultural do adulto. Quando entendemos a infância inserida em um processo histórico e cultural, não natural, mas existente em decorrência de uma construção social é que entendemos que estamos falando não de um desaparecimento, mas de uma nova conformação de infância atual. Essa nova forma de infância, decorrente não de uma expectativa produzida por uma visão adultocêntrica, mas de alguém que interage em um tempo e um espaço e que, portanto, influencia e é influenciado pelo meio social e, portanto, histórico. Assim, quando falamos em infância, referindo-nos à infância de um tempo, seja no presente, no passado ou futuro, podemos, de certa forma, pensar que esta desaparece a cada momento em que se vive a infância do presente. Mas, de outra forma, esta também revive quando invocamos a infância do passado ou do futuro. Assim, ainda que possa ser utópica, poética ou otimista, posso dizer que a infância muda, mas não desaparece (FRANCO, 2001).

Márcia Elisabete W. Franco utilizou em sua pesquisa a obra do escritor francês Philippe Áries, para mostrar o aparecimento da infância, e, também, o escritor norteamericano Neil Postman, que escreve sobre o desaparecimento da infância na contemporaneidade.

Em 2001, Maria Isabel Edelweiss Bujes escreveu sua tese intitulada “Infância e maquinarias”:

Esta Tese, *Infância e maquinarias*, se insere no terreno das discussões que pretendem examinar as relações entre infância e poder. Tomando como seu foco principal o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), ela pretende apontar para as formas como operam os dispositivos de governo da infância, a partir da racionalidade governamental moderna. A investigação, de inspiração foucaultiana, propõe-se a destacar também como os aparatos de verdade sobre a infância, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, são produzidos no interior das relações pedagógicas. Na primeira parte, faço uma releitura do processo de constituição da infância, como parte do amplo processo civilizatório da Modernidade, destacando dois conjuntos estratégicos, intimamente relacionados, o da pedagogização e o da governamentalização deste segmento da população. A noção de governamentalização é o elo que une a primeira à segunda parte do estudo, indicando os liames, os nexos, as relações recíprocas entre as racionalidades políticas e as tecnologias de poder, entre variedades de razão política e as maquinarias de constituição das subjetividades infantis. Na segunda parte do estudo, realizo uma análise de governo da infância, a partir das proposições presentes no documento que examino. Destaco, neste exame, os modos de operar daquilo que Michel Foucault denominou de técnicas disciplinares, tecnologias da experiência de si e biopolítica. Associado às tecnologias políticas e às racionalidades de governo, destaco, também, o RCN como um dispositivo de produção da verdade, cuja finalidade é a organização, a disseminação e o controle do saber que circula nas instituições de Educação Infantil. Analiso, ao final, como a captura da infância esteve associada aos projetos políticos do liberalismo moderno, em suas diferentes feições, e como isso tem efeitos sobre a maquinaria institucional que funciona para produzir as subjetividades infantis (BUJES, 2001).

Também, numa perspectiva da teoria foucaultiana e analisando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a autora desvenda as formas de governo e de controle do saber da infância.

Cândida Gomide Paixão escreveu no ano de 2003, em sua dissertação, sobre os registros da infância por meio de imagens fotográficas e seu trabalho tem como título "A margem da imagem: fotografias e história da infância":

Desde os anos trinta e quarenta, com a "democratização" do registro fotográfico, mediante o surgimento de máquinas fotográficas de operação simples e relativamente baratas, que permitiram a fixação rápida e fácil de "instantâneos", a vida dos grupos sociais e dos indivíduos passou a ser registrada muito mais pela imagem do que pelos livros de memórias, cartas ou diários, e a memória individual e

familiar passou a ser construída principalmente tendo por base o suporte imagético das camadas médias brasileiras. Indo além do conteúdo, tomando a fotografia como objeto cultural, a questão central é aquela formulada por BORDIEU: "o que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?" (Apud CARVALHO, 1993: 33). De que maneira cada comunidade fotografa e se deixa fotografar, como ela se apropria da fotografia? Em que momento as pessoas se posicionam para a câmera? Como se posicionam? Quem tira a foto? Quem comanda a organização da cena? Por que a necessidade de registrar alguns instantes e outros não? Qual é o caráter dessa seletividade? Que desejos são responsáveis por essas atitudes? Nesse sentido é possível privilegiar a investigação da maneira como as comunidades estudadas encaram o uso da imagem no processo de registro e transmissão do passado (PAIXÃO, 2003).

Marta Regina Furlan escreveu sobre "A construção do 'ser' criança na sociedade capitalista". Ela trabalha em sua dissertação, no ano de 2003, com uma concepção de infância como categoria histórica:

As experiências e pesquisas sobre a infância vêm evidenciar a necessidade de analisar-se a concepção de infância como categoria histórica e não somente como categoria biológica. Sabe-se que a criança sempre foi vista da mesma forma pela sociedade, pelo adulto. Conforme se processavam as mudanças sociais, econômicas, históricas, ela foi adquirindo imagens diferentes, de acordo com essas mudanças. Nesse sentido, a análise do trabalho teve como preocupação situar a criança dentro dessas transformações sociais, percebendo-a sempre como sujeito histórico que constrói história. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de um olhar especial para a criança na contemporaneidade, analisando sua presença no uso da tecnologia, no mercado de trabalho, na família, na sua relação com o adulto, na sua forma de pensar, sentir, agir, diante do mundo que a cerca. Para isso, tomou-se como categoria de análise o trabalho e as respectivas mudanças no mundo econômico e social. O estudo é uma reflexão sobre o sujeito - criança na sociedade capitalista (FURLAN, 2003).

Conforme escreve Marta R. Furlan, a criança é um sujeito histórico que também constrói história. Para ela, o "conceito de infância reflete as variações da cultura humana e as transformações histórico-sociais, assumindo marcas bem definidas em cada época". Ela explica que para a compreensão da criança como sujeito histórico o estudo optou por referências significativas como base para a investigação. "Recorreu-se, por isso, a autores como: Karl Marx, Friedrich Engels, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Philippe Ariés, entre outros" (FURLAN, 2003, p. 07).

Neusa Maria Roveda Stimamiglio escreveu, em 2005, a dissertação “Lembranças de infância – narrativas entrelaçando espaços – tempos na cidade de Antônio Prado”:

Este trabalho investigativo é a tentativa de mostrar como se constituíram as infâncias nos primeiros sessenta anos do século XX, na cidade de Antônio Prado. Para a realização deste trabalho, foi considerado como critério que os informantes se diferenciasssem quanto à idade, etnia, gênero, classe social, grau de escolarização, bem como do lugar de residência no município. Dessa forma, a pesquisa consta de 18 informantes que relataram suas vivências de infâncias nesta cidade. A metodologia utilizada foi por meio da História Oral, baseada fundamentalmente nas orientações de Thompson como uma das fontes teóricas para o desenvolvimento metodológico. Para desenvolver a pesquisa de acordo com a metodologia contemplada, foi elaborado um roteiro semi-estruturado, com questões abertas, para realização das entrevistas com os depoentes. Os depoimentos concedidos pelos informantes foram gravados, logo após foram realizadas as transcrições das informações orais, para compor a análise de dados do trabalho. Outras fontes complementares foram consultadas, tais como fotografias, jornais, documentos, bibliografias, para reunir as evidências necessárias à proposta da pesquisa. É uma pesquisa qualitativa, realizada no período de 2003 a 2005. Entre os autores que fazem a interlocução estão: Ecléa Bosi, Alberto Melucci, Francisco Tonucci, Jacques Lê Goff, Milton Santos, Richard Sennett. Neste trabalho de pesquisa a análise ocorre durante todo processo percorrido, através de uma reflexão crítica sobre a própria forma como a pesquisa transcorre. A presente pesquisa tem o objetivo de analisar a relação dos espaços-tempos na cidade de Antônio Prado, como constitutivos das lembranças das infâncias deste trabalho, por isso considerou-se (*sic*) algumas reflexões sobre a relevância dos espaços sociais como cenários das infâncias vividas pelos depoentes. Além disso, este trabalho abordou a pluralidade das infâncias, portanto, dos elementos constitutivos dessa pluralidade, bem como a análise da infância como construção social (STIMAMIGLIO, 2005).

Essa pesquisadora explica que, para a realização do trabalho, utilizou a História Oral como metodologia, baseando-se fundamentalmente nas orientações de Paul Thompson como uma das fontes teóricas para o desenvolvimento metodológico da pesquisa.

Os trabalhos apresentados nesta seção, embora discutindo a infância numa perspectiva histórica, registram uma variação no uso de autores, referenciais teóricos e metodologias distintas, dependendo do objetivo proposto para o trabalho,

da forma de organização e coleta de informações, das fontes utilizadas e da concepção de história adotada para explicar ou compreender o conceito de infância.

Essas informações serão retomadas na próxima seção e servirão de base para a compreensão da contribuição desses autores para o estudo da história da infância no Brasil. Esse estudo se fará por meio da biografia e da formação dos autores e das teorias por eles escritas, que serviram de aporte teórico-metodológico para as discussões sobre a infância aqui apresentadas.

4 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS

O objetivo desta seção é mostrar os autores e as teorias, consultados como aporte metodológico para as discussões teóricas, que fundamentam os estudos sócio-históricos sobre a história da infância na pós-graduação em educação no Brasil. Para tanto, foram utilizadas as informações encontradas nos resumos apresentados na seção anterior.

No entanto, considerando-se os limites e as possibilidades das informações constantes nesses resumos, buscaram-se, por meio de outras fontes, informações complementares e mais aprofundadas sobre essas pesquisas, como, por exemplo, os trabalhos na íntegra, e quando isso foi possível, houve a possibilidade de apresentarem-se, com mais segurança, as teorias e os autores utilizados pelos pesquisadores, nesses estudos.

Para a realização do trabalho, nesta seção, dividiram-se os estudos em duas unidades. Na primeira, são apresentados os autores que serviram de base para a discussão histórica nas pesquisas, e parte da biografia desses autores, da formação, da influência que receberam e da contribuição que deixaram para os estudos históricos e sociais. Na segunda unidade, apresentam-se as teorias e os métodos deixados por esses autores, que servem de base aos pesquisadores na contemporaneidade para realizarem pesquisas numa perspectiva sócio-histórica.

4.1 AUTORES E FORMAÇÃO

Dentre os autores utilizados pelos pesquisadores, que foram apresentados na seção anterior deste trabalho, podem-se destacar como fontes teóricas os seguintes: Karl Marx (1818-1883); Friedrich Engels (1820-1895); Philippe Áries (1914-1984); Michel Foucault (1916-1984); Neil Postman (1931-2003); Paul Thompson (1935-). Esses autores, a partir de suas obras, forneceram um instrumental que serve para as discussões teóricas dos estudos sócio-históricos e, também, ferramentas para a

definição de categorias, para a coleta, a organização e a análise dos materiais ligados aos objetos que se estudam.

A seguir, são apresentados individualmente os autores com suas respectivas biografias e formação, conforme seguem:

- **Karl Marx (1818-1883)**

Karl-Heinrich Marx nasceu em 5 de maio de 1818, na cidade alemã de Tréveris, na região da Renânia e faleceu em Londres, em 1883. Nascido de uma família de classe média e de situação confortável, aos dezoito anos foi enviado pelo pai à Universidade de Berlin, onde passou os quatro anos seguintes. Estudou direito nas Universidades de Bonn e Berlim e depois filosofia. Começou seus estudos sobre filosofia política passando mais tarde para economia política.

Na universidade, participou do movimento dos jovens hegelianos, que produzia uma crítica radical ao cristianismo e uma oposição à autocracia prussiana. Ao ter seu acesso negado à carreira universitária pelo governo prussiano, passou a trabalhar como jornalista e, em outubro de 1842, foi dirigir a influente Gazeta Renana, que era um jornal liberal apoiado por industriais renanos. Mas os críticos trabalhos sobre questões econômicas, produzidos e publicados por Marx, levaram o governo a fechar o jornal, e ele imigrou para a França.

Em finais de 1843, em Paris, Marx estabeleceu relações sociais com grupos de trabalhadores alemães organizados e, também, com outros grupos de socialistas franceses. Tornou-se comunista convicto e expôs suas ideias em uma série de escritos que ficaram conhecidos como “Manuscritos econômicos e filosóficos”, onde desenvolveu uma concepção humanista do Comunismo, baseando-se na natureza alienada do trabalho, no modo de produção capitalista e em uma sociedade comunista livre, pautada numa produção cooperativa. Começou também em Paris uma parceria com Engels, na produção e na colaboração de escritos, que duraria por toda sua vida.

Mudou-se para Bruxelas em 1844, com Engels, ao ser expulso de Paris, e passou ali os três anos seguintes. Visitou a Inglaterra, país industrialmente mais adiantado do mundo, nesse período, e, em Bruxelas, dedicou-se a estudos intensivos sobre a história, que mais tarde lhes possibilitaram desenvolver a concepção materialista da história.

Cientista social, historiador e revolucionário, Marx foi certamente o pensador socialista que maior influência exerceu sobre o pensamento filosófico e social e sobre a própria história da humanidade. Embora, em grande parte, ignorado pelos estudiosos acadêmicos de sua época, o conjunto das ideias sociais, econômicas e políticas que desenvolveu, conquistou, de forma cada vez mais rápida, a aceitação do movimento socialista após sua morte, em 1883 (BOTTOMORE, 1988. p. 238-239).

- **Friedrich Engels (1820-1895)**

Friedrich Engels, militante e teórico socialista alemão, nasceu em Barmen em 1820 e morreu em Londres em 1895. Estudante de filosofia, participou de reuniões dos hegelianos de esquerda, que pretendiam a “destruição da religião tradicional e do Estado existente”, o Estado feudal prussiano.

Em 1842 já se tornara socialista e acreditava que a classe operária, uma nova força criada pela Revolução Industrial, seria o instrumento de uma nova revolução que transformaria a sociedade em comunista. Em 1844, em Paris, Engels conheceu Marx, de quem se tornou amigo. Partilhando das mesmas ideias comunistas e impressionados com o movimento operário fora da Alemanha, passaram a ser colaboradores. Escreveram, em conjunto, *A sagrada família* (1845), *A ideologia alemã* (1845-1846) e o *Manifesto do Partido Comunista* (1848).

Entre 1845 e 1850, a colaboração de Marx e Engels foi muito estreita [...]. O projeto dos dois pensadores era convencer os comunistas alemães do acerto de sua posição e forjar laços internacionais com movimentos operários de outros países, tendo por base uma plataforma proletária revolucionária comum (BOTTOMORE, 1988, p. 126).

Engels explicou que Marx, ao assumir uma posição teórica crítica em relação a Feuerbach e aos Jovens Hegelianos, marcou o início de uma concepção histórica essencialmente marxista. Segundo ele, a sua participação nesse processo foi pequena, contudo os seus estudos sobre economia política e sobre a revolução industrial e o desenvolvimento de uma consciência da classe operária na Inglaterra contribuíram com elementos fundamentais para a síntese geral de Marx.

Depois da morte de Marx, em 1883, Engels organizou e publicou o segundo e o terceiro volume de “O Capital”, entre 1885 e 1894. Estava começando a trabalhar no quarto volume dessa obra, quando faleceu de câncer, em agosto de 1895.

- **Philippe Áries (1914-1984)**

Historiador francês da terceira geração da Escola do *Annales*⁷⁸, que despertou a atenção do público para a história das mentalidades, por intermédio de seus estudos sobre natureza e cultura e pelas maneiras como uma cultura entende e organiza seu comportamento sobre fenômenos naturais como a infância e a morte.

Burke (1997, p. 81) explica que “Áriès era um historiador diletante, um ‘historiador domingueiro’, como ele próprio se chamava, que trabalhava num instituto de frutos tropicais, devotando seu tempo de lazer à pesquisa histórica”.

Em seus estudos sobre família e escola no antigo regime, Áriès defende que o sentimento de infância não existia no antigo regime. As crianças que conhecemos, a partir da modernidade, no antigo regime eram tratadas até os sete anos de idade como os animais, ou seja, eram vistas como se fossem filhotes de homens, e depois se misturavam aos adultos, como se fossem miniaturas.

Segundo esse autor, a infância foi descoberta na França, por volta do século XVII. Isso pode ser percebido por meio das roupas que compunham as vestes das

⁷⁸ Movimento que ocorreu na historiografia francesa a partir 1929 e até 1989. Lucien Febvre e Marc Bloch foram os primeiros líderes desse movimento, que pode ser considerado como a Revolução Francesa da Historiografia. O movimento começou com os *Annales* e depois de passar por três gerações de diferentes dirigentes terminou na chamada Nova História (BURKE, 1997).

crianças, que aparecem na iconografia do período. O interesse crescente dos adultos em relação às crianças também pode ser observado por intermédio dos registros em cartas e diários da época que reproduziam o comportamento adulto imitando a fala das crianças.

Várias foram as críticas feitas à Ariès, principalmente por estudar a evolução europeia, baseando-se somente no modelo francês, por não distinguir as atitudes entre homens e mulheres e também entre as elites e o povo comum. Contudo seus estudos introduziram a infância no mapa histórico e inspiraram vários trabalhos sobre a infância em diferentes lugares e períodos históricos, chamando a atenção de vários estudiosos, como pediatras e psicólogos, dentre outros profissionais, para a nova história (BURKE, 1997).

Do ponto de vista histórico, seus estudos contribuíram para marcar o possível aparecimento da infância no início da modernidade, sendo, contudo, realizados na perspectiva metodológica da história das mentalidades, o que, de certa forma, não possibilita a compreensão da totalidade social e dos fatores que contruíram para essas transformações.

- **Michel Foucault (1926-1984)**

Nasceu na França, em uma família tradicional de médicos e se interessou por história e filosofia. Em 1945, mudou-se para Paris e antes de ingressar na École Normale, estudou a obra de Hegel. Ingressou na École Normale em 1946 e, em contato com a psicologia, a psiquiatria e a psicanálise, leu Platão, Hegel, Marx, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Freud, Bachelard, Lacan e outros.

Aprofundou seus conhecimentos sobre Kant, embora criticasse a noção do sujeito enquanto mediador e como referência de todas as coisas, já que, para ele, o homem é produto das práticas discursivas, que contribuem para a coerção e para os comportamentos desejados.

Dois anos mais tarde, licenciou-se em Filosofia na Sorbone e, no ano seguinte, formou-se em psicologia. Em 1950 entrou para o Partido Comunista

Francês, mas logo se afastou devido a divergências doutrinárias. Em 1952, cursou o Instituto de Psychologie e obteve diploma de Psicologia Patológica. No mesmo ano, tornou-se assistente na Universidade de Lille. Lecionou psicologia e filosofia em diversas universidades, na Alemanha, na Suécia, na Tunísia e nos Estados Unidos.

Escreveu para diversos jornais e trabalhou durante muito tempo como psicólogo em hospitais psiquiátricos e prisões. Realizou várias conferências pelo mundo e conviveu com intelectuais importantes de sua época, como Jean-Paul Sartre, Jean Genet, Canguilhem, Gilles Deleuze, Merlau-Ponty, Henri Ey, Lacan, Binswanger, etc.

Aos 28 anos publicou "Doença Mental e Psicologia" (1954), mas foi com "História da Loucura" (1961), sua tese de doutorado na Sorbone, que ele se firmou como filósofo, embora preferisse ser chamado de "arqueólogo", dedicado à reconstituição do que mais profundo existe numa cultura - arqueólogo do silêncio imposto ao louco, da visão médica ("O Nascimento da Clínica", 1963), das ciências humanas ("As Palavras e as Coisas", 1966), do saber em geral ("A Arqueologia do Saber", 1969) (FOUCAULT, 2011).

A sua obra "Vigiar e Punir" (1975) é um amplo estudo sobre a disciplina na sociedade moderna. Segundo ele, a disciplina é uma técnica utilizada para a produção de corpos dóceis. Nela, analisou os processos disciplinares empregados nas prisões, considerando-os como exemplos da imposição, às pessoas, e como padrões "normais" da conduta estabelecida pelas ciências sociais. A partir desse trabalho, esclareceu a ideia de que as formas de pensamento são também relações de poder, que implicam na coerção e na imposição de comportamentos desejados.

Dessa forma, segundo Foucault, é possível lutar contra a dominação representada por certos padrões de pensamento e comportamento sendo, no entanto, impossível escapar completamente a todas e quaisquer relações de poder. Em seus escritos sobre medicina, Foucault criticou a psiquiatria e a psicanálise tradicionais.

Morreu com 57 anos, em 25 de junho de 1984, em plena produção intelectual. Deixou por terminar seu mais ambicioso projeto, "História da Sexualidade", no qual queria mostrar como a sociedade ocidental faz do sexo um instrumento de poder,

não por meio da repressão, mas sim da expressão. O primeiro dos seis volumes anunciados foi publicado em 1976, sob o título "A Vontade de Saber".

- **Neil Postman (1931-2003)**

Foi professor norteamericano, da Universidade de Nova York, na área de comunicação, e viveu no período de 1931 a 2003. Começou sua carreira acadêmica com literatura inglesa e depois enveredou pelo campo da linguística. Considerado um dos mais importantes teóricos da comunicação norteamericana, Neil Postman escreveu muitas obras – mais de uma dezena – estabelecendo uma conexão entre mídia e educação.

Em seus escritos, esse autor relaciona a evolução dos meios de comunicação com o declínio da cultura, mostrando como o discurso público acompanhou esse processo e como influenciou o campo social e psicológico. Destaca, sobretudo, no final do século XX, como o uso da tecnologia causa o desaparecimento de uma narrativa cultural, aumentando o fluxo de informação sem contextualização e sem sentido, sendo, portanto, informação massificada e massificadora dirigida a todos, de forma aliciadora e acrítica.

Uma de suas obras que merece destaque é "O desaparecimento da infância", que foi publicado no Brasil em 1999, pela Graphia Editorial. Nessa obra, o autor analisa a influência da mídia e dos meios de comunicação de massa, principalmente os efeitos da televisão, sobre o comportamento das crianças, promovendo o que ele chama de desaparecimento da infância.

Conforme ele entende, os meios de comunicação promoveram uma aproximação muito maior da criança ao mundo dos adultos, fazendo com que deixasse de existir uma separação entre as informações, que antes eram processadas somente pelos adultos. Essas informações agora estão intimamente ligadas também ao universo infantil, pelo livre acesso aos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão e os computadores.

- **Paul Thompson (1935-)**

Paul Thompson é britânico e professor da Universidade de Essex, dirige a National Life Story Collection da Biblioteca Nacional de Londres. É um dos pioneiros da história oral na Grã-Bretanha e é considerado como uma autoridade mundial na utilização desse método de investigação para o registro das informações históricas.

Sendo apontado como um dos mais importantes teóricos no assunto, esse autor escreveu sobre as possibilidades de investigação da história, usando como recurso as fontes orais, juntamente com outros recursos tradicionais de investigação.

Thompson destaca a importância da história oral na constituição de uma memória mais consciente e mais democrática do passado, porque, segundo ele, a história oral ouve as histórias das pessoas, que não aparecem, isto é, aquelas pessoas que ficam à margem da história oficial e que podem contribuir, junto com outros recursos, como os documentos ou os registros oficiais, para a reconstrução mais clara e verdadeira da história.

Em sua visão, a história oral não é exatamente um instrumento de mudança; isso depende da forma como ela é utilizada pelo pesquisador. Mas, certamente, ao ser utilizada, pode ser uma maneira de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história.

Corroborando a essas informações, o Centro de Memória da Universidade de Campinas (CMU, 1985)⁷⁹, por intermédio do Laboratório de História Oral (LAHO), esclarece que a história oral registra a história de vida de indivíduos focalizando suas memórias pessoais, contribuindo, assim, para uma visão mais concreta e mais dinâmica da trajetória pessoal e dos grupos aos quais pertencem esses indivíduos, que, geralmente, são esquecidos pela história oficial. Conforme registra o Centro de Memória:

⁷⁹ **História Oral.** extraído de: <http://www.centrodememoria.unicamp.br/laho/index.htm>.

Este método apresenta um caráter novo e envolvente, porque pressupõe uma parceria entre informante e pesquisador, construída ao longo do processo de pesquisa e através de relações baseadas na confiança mútua, tendo em vista objetivos comuns. Constrói-se assim uma imagem do passado muito mais abrangente e dinâmica (CENTRO..., 1985).

Pode-se perceber, portanto que, a história oral constitui-se numa ferramenta que complementa o trabalho do pesquisador que, ao reescrever a história e ao utilizar-se das informações oriundas das fontes orais, pode acrescentar à história dados novos que, até então, eram pouco conhecidos ou ainda não revelados.

Dessa forma, a história oral pode ser utilizada para alterar o enfoque histórico, revelando novos campos de investigação, devolvendo para as pessoas, que vivenciaram ou que fizeram a história, um lugar fundamental na própria história, por intermédio de suas próprias palavras (THOMPSON, 1992).

Apresentamos, na próxima unidade, as teorias e os métodos de análise, assim como as técnicas e os procedimentos elaborados por esses autores, anteriormente citados, na utilização de estudos para a compreensão dos fenômenos históricos e sociais.

4.2 TEORIA E MÉTODO

- **Karl Marx e Friedrich Engels: materialismo histórico e dialético**

Karl Marx e Friedrich Engels escreveram duas importantes obras conhecidas como “A ideologia alemã (1846)” e “Manifesto do Partido Comunista (1848)”, nas quais mostraram que não se faz história das ideias, mas sim da produção social de indivíduos, que vivem dentro de um determinado sistema, produzindo juntos a sua vida material.

Em “A ideologia alemã”, os autores explicaram a concepção materialista da história, quando afirmaram que os homens produzem a sua própria vida material. E,

assim, segundo eles, o que os indivíduos são mistura-se com aquilo que produzem e com a maneira como produzem, determinando o princípio da vida material e social.

Dessa maneira, a história para esses autores aparece como um processo de desenvolvimento das forças produtivas e da acumulação das coisas criadas pelo homem. Porém, alienadas, separadas dele, voltam-se contra ele - o próprio homem - que as criou.

Para eles, “o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX; ENGELS, 1984, p. 27). Assim, distinguimos os homens dos animais, pela sua consciência, pela sua religião ou por outros motivos. Porém eles próprios se diferenciam dos animais quando produzem os seus meios de vida, por meio de sua organização corporal. Dessa maneira, estão produzindo, indiretamente, a sua vida material.

A maneira de os homens produzirem os seus meios de vida depende da natureza dos meios já encontrados e que devem ser reproduzidos. Essa forma de reprodução é muito abrangente, pois trata-se da manifestação da vida humana e de seu modo de vida.

A maneira como os indivíduos manifestam a sua vida é a forma real do que eles são, e isso coincide com a sua produção, tanto com aquilo que produzem, como com a forma que produzem. Portanto, a vida desses indivíduos depende de suas condições materiais de produção. As divisões do trabalho representam diferentes formas de propriedade e determinam as relações dos indivíduos entre si, inclusive, no que se refere “[...] ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (MARX; ENGELS, 1984, p. 29).

Por conseguinte, os homens desenvolvem entre si, no decorrer da história, formas diferentes de propriedade e de relação com o trabalho, isto é, indivíduos determinados estabelecem entre si relações sociais e políticas, também determinadas. Portanto, a produção de ideias e de representações da consciência está ligada à atividade e com as relações de troca de material dos homens, como a linguagem da vida real.

Dessa maneira, os homens são os produtores de suas representações e de suas ideias. Entretanto, a estrutura social e o Estado nascem do processo de vida desses indivíduos determinados, como realmente são, ou seja, a partir do modo como atuam e produzem materialmente as suas condições de vida.

Por essa razão, a produção de ideias, as representações, as formas de pensar, as relações espirituais dos homens e a linguagem que estabelecem entre si originam-se de seu comportamento material. Sendo os homens produtores de suas representações e ideias, então a sua consciência deve ser o seu processo de vida real. Porém, “[...] em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como em uma câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida [...]” (MARX; ENGELS, 1984, p. 37).

Na visão desses autores, ao contrário do que se pensava na filosofia alemã, que a vida espiritual predominava sobre a vontade, ou seja, sobre a vida material do homem, aqui ocorre que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e representam para chegar aos homens verdadeiramente reais, mas parte-se do homem real e de seu processo de vida e dos reflexos ideológicos contidos nesse processo. “A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia” (MARX; ENGELS, 1984, p. 37).

Neste caso não há história, nem desenvolvimento, mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio material, modificam, por meio dessa realidade, a maneira de pensar e os produtos desse pensar. Por essa razão, a produção material da vida humana é anterior à consciência e determina a vida em sociedade.

Partindo-se, assim, dos indivíduos reais, considerando-se a consciência como sua consciência e entendendo-se o homem em seu processo de desenvolvimento real sob condições empiricamente determinadas e visíveis, a história passa a ser fator importante e determinante da atividade prática, do processo de desenvolvimento dos homens e da produção de sua consciência.

O que os autores explicam, então, é a organização social dos homens, a partir da qual eles produzem e reproduzem a sua vida material e espiritual em geral, partindo do pressuposto de que os homens devem viver para produzir história e para viver é necessário suprir as suas necessidades básicas, ou seja, comer, beber, morar, vestir-se, etc.

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1984. p. 39).

Satisfeitas essas necessidades, o ato de satisfazê-las e o instrumento já adquirido conduzem o homem a novas necessidades e a produção dessas novas necessidades é o primeiro ato histórico. Contudo, para satisfazê-las, os homens necessitam de outros homens, porque somente juntos, em sociedade, é que podem produzir.

As relações que os homens desenvolvem entre si para produzir são relações sociais porque se entende, a partir delas, a cooperação de indivíduos que seguem um modo de produção ou uma fase industrial e que estão ligados a uma forma de cooperação que representa uma força produtiva. São as forças produtivas que condicionam o estado social e a própria história da humanidade.

Além desses aspectos das relações naturais e sociais, sabemos, que o homem possui uma “consciência”. Porém essa consciência, assim como as relações de linguagem desenvolvidas para suprir as necessidades de intercâmbio com outros homens, é condicionada pela sociedade e vice-versa. Essa consciência de que é necessário estabelecer relações com outros indivíduos é a consciência de que o homem vive em sociedade.

Essa consciência aumenta com o crescimento da produtividade e com o aumento das necessidades e da população e com isso desenvolve-se a divisão do trabalho. Essa divisão torna-se real a partir da divisão entre trabalho material e espiritual.

Entretanto, a força de produção, o estado social e a consciência podem entrar em contradição entre si, porque com essa divisão tem-se a possibilidade de que a atividade espiritual e a material “[...] – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada” (MARX; ENGELS, 1984, p. 45-46).

A divisão do trabalho mostra que, desde que os homens se encontram numa sociedade natural e que há separação entre o interesse particular e o interesse comum e que essa atividade está dividida de modo natural, a ação do homem converte-se num poder que irá subjugar-lo ao invés de ser por ele dominado.

É a partir da contradição entre o particular e o coletivo que o coletivo toma, na forma de Estado, uma maneira autônoma separada dos interesses particulares e gerais, baseando-se, sobretudo, nas classes já condicionadas pela divisão do trabalho. O Estado passa a ser, então, a forma de domínio por intermédio da qual a classe dominante faz prevalecer os seus interesses comuns de classe sobre a classe trabalhadora.

Entretanto, toda classe que aspira à dominação deve conquistar o poder político para apresentar seus interesses no poder social por meio da força produtiva que nasce pela divisão do trabalho. Porque essa cooperação é natural e involuntária e independe do querer e do agir dos homens, levando-os a uma forma de alienação, na estrutura do próprio trabalho, afastando-os de si mesmos, daquilo que lhes é próprio e de sua essência. A superação dessa alienação só se daria a partir do comunismo, que é, para Marx e Engels (1984, p. 52), “[...] um movimento real que supera o estado de coisas atual”.

Esses autores acreditam que os indivíduos poderão desfrutar das múltiplas produções do mundo todo. Todavia esse processo de cooperação histórico mundial se dará somente pela revolução comunista e por intermédio da consciência de que os indivíduos fazem-se uns aos outros, tanto física como espiritualmente.

Isso consiste em expor o processo real de produção material da vida e entender o intercâmbio ligado a esse modo de produção como fundamento de toda a história, aparecendo em ação como o Estado, explicando o conjunto dos diversos produtos e formas de consciência – religião, filosofia, moral, etc. – aqui não se trata, segundo Marx e Engels (1984, p. 55-56):

[...] como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real; não de explicar a praxis a partir da idéia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da praxis material; chegando-se, por conseguinte, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual, pela discussão na 'autoconsciência' ou pela transformação em "fantasmas", "espectros", "visões" – mas só podem ser dissolvidas pela derrocada prática das relações reais de onde emanam estas tapeações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história, assim como da religião, da filosofia e de qualquer outro tipo de teoria.

Essa concepção mostra que a história encontra um resultado material em cada fase, por intermédio de uma soma das forças de produção. Uma relação criada historicamente entre indivíduos e natureza, que cada geração transmitirá à geração seguinte, na forma de forças produtivas e capitais, que, embora sejam modificados pela nova geração, darão a ela um desenvolvimento, mostrando que "[...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias" (MARX; ENGELS, 1984, p. 56).

As ideias da classe dominante, ou seja, a classe que representa a força material dominante na sociedade são, também, a sua força espiritual. Portanto, a classe que domina os meios de produção material acaba dominando os meios de produção espiritual. Por isso os indivíduos que formam a classe dominante, na medida em que dominam, determinam como pensadores e produtores de ideias, todo o âmbito de um período histórico.

A divisão do trabalho apresenta-se, sobretudo, dentro da classe dominante como divisão do trabalho espiritual e material, de maneira que uma parte aparece como os pensadores dessa classe; já a outra aceita essas ideias de forma mais passiva, pois são aqueles que, por estarem ocupados com o trabalho, não possuem

tempo para si. Porém, com o passar do tempo, a oposição entre a classe que domina e a classe não-dominante se agrava e se aprofunda provocando uma nova transformação.

Foi na obra “Manifesto do Partido Comunista” que Marx e Engels mostraram a história das lutas de classes e das diferenças sociais que, segundo eles, foram criadas por meio da alienação dos trabalhadores pelo próprio trabalho. Para os autores, a superação da alienação dos trabalhadores só seria possível por intermédio da apropriação coletiva das forças produtivas controladas pela propriedade privada. Essa apropriação coletiva destruiria a relação de alienação existente entre os homens e a sua própria produção.

Segundo eles, sempre, na história dos homens, houve diferenças e oposições de interesses que geraram guerras ocasionando oportunamente transformações ou destruindo as classes em lutas. A sociedade burguesa moderna surgiu da decomposição do feudalismo e não aboliu as diferenças sociais, estabelecendo novas classes e novas formas de opressão e de lutas entre burguesia e proletariado. A organização da indústria existente não era mais suficiente para atender a demanda que crescia com os novos mercados, sendo substituída pela manufatura.

Os mercados, entretanto, continuavam crescendo e exigindo novas formas de produção, surgindo, então, o vapor e a maquinaria que vieram revolucionar a produção industrial. Na mesma medida em que a indústria, o comércio e a navegação se expalhavam, também crescia a burguesia⁸⁰ que, aumentando os seus capitais, colocava em segundo plano as classes legadas pela Idade Média.

A burguesia moderna é, portanto, resultante de um longo processo de desenvolvimento e de transformações no modo de produção e de intercâmbio. A burguesia, a partir do estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, acabou conquistando o domínio político no moderno Estado parlamentar.

⁸⁰ Para Marx e Engels (1998, p. 4): “Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado”.

Os autores afirmam que a burguesia, ao ascender socialmente, destruiu todas as relações de poder existentes, acabando com os laços feudais que ligavam o homem aos seus superiores naturais, não deixando, entre eles, nenhum vínculo a não ser o da relação com o dinheiro, transformou tudo em simples valor de troca e instaurou a liberdade única por meio do comércio. “A necessidade de um mercado em constante expansão compele a burguesia a avançar por todo o globo terrestre. Ela precisa fixar-se em toda parte, estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte” (MARX; ENGELS, 1998, p. 9).

Segundo esses autores, por meio da exploração do mercado mundial a burguesia conferiu uma forma universal à produção e ao consumo dos países. Em lugar das necessidades atendidas pela indústria local, de cada país, surgiram necessidades de mercadorias produzidas em outros países criando um intercâmbio e uma dependência generalizada entre as nações, influenciando, inclusive, os produtos espirituais de cada país que se transformam em bem comum. Dessa forma, cada vez mais, a burguesia concentrou a propriedade em poucas mãos.

O que podemos perceber, portanto, é que no lugar das forças produtivas da Idade Média surgiu a livre concorrência e uma nova forma de organização socioeconômica e política se adequando a ela, por intermédio do domínio econômico e político da burguesia.

Contudo a burguesia, ao estabelecer-se e definir-se como classe dominante, produziu também os operários modernos, os proletários que passaram por diferentes fases de desenvolvimento. Sua luta com a burguesia começou a partir de sua própria existência.

Os autores explicam que, “[...] na mesma medida em que a burguesia – isto é o capital – se desenvolve, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto o seu trabalho aumenta o capital” (MARX; ENGELS, 1998, p. 12).

O resultado da união da burguesia pôs em movimento todo o proletariado que, num primeiro momento, tentando se unir enquanto classe, procurou combater

os inimigos da burguesia⁸¹ colocando nas mãos dessa burguesia todo o movimento histórico e consolidando as suas vitórias.

Entretanto, os interesses do proletariado sob suas condições de vida tornaram-se cada vez mais parecidos na medida em que a maquinaria diminuiu as diferenças no trabalho e reduziu o salário ao mesmo nível. A partir dessas condições, os operários começaram a fazer pressões contra os burgueses em defesa de seus salários, fundando associações e organizando movimentos.

Marx e Engels (1998) afirmam que os comunistas fortalecem e fazem prevalecer os interesses de grupos trabalhadores – proletariado – independentemente da nacionalidade desses grupos, e seu objetivo é a constituição desses trabalhadores em classe. Suas expressões são resultantes das relações de uma luta de classes que existe a partir de um movimento histórico gerado pelo modo de produção da vida material dos homens.

O objetivo do comunismo é a abolição da propriedade burguesa como forma de acabar com a apropriação e com os antagonismos de classes existentes na sociedade, por meio da supressão da propriedade privada⁸², pois “[...] a propriedade na sua forma atual, move-se no antagonismo de capital e trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 1998, p. 22).

O capitalista ocupa na produção uma posição pessoal e social, porque o capital é um produto coletivo que só se põe em movimento por intermédio de uma atividade comum que envolve outros membros da sociedade. Nesse sentido, o capital não é um poder pessoal, mas, sim, um poder social. O trabalho assalariado tem um valor mínimo que serve apenas para manter o operário vivo para desempenhar sua função.

⁸¹ Refere-se aos restos do absolutismo, aos proprietários fundiários, aos burgueses não-industriais e aos pequeno-burgueses. Cf. MARX; ENGELS, 1998. p. 15.

⁸² Para Marx e Engels, é o modo de apropriação das forças produtivas pelo homem, invertendo-se a relação de alienação e poder da classe dominante.

Desse modo, o comunismo deseja suprimir essa apropriação miserável na qual o operário só serve para aumentar o capital e manter os interesses da classe dominante, pois, na sociedade burguesa, os que trabalham não lucram e os que lucram não trabalham. Por isso, a família burguesa repousa sobre o capital, sobre o ganho privado.

Nesse contexto, a educação é determinada pela sociedade burguesa e pelas condições sociais a partir das quais ela educa. Já os comunistas, na visão dos autores, têm por objetivo acabar com a influência dominante da sociedade burguesa sobre a educação.

E, portanto, ao mudarem as condições de vida dos homens e as suas relações sociais, mudam os seus conceitos e a sua consciência. Fica evidente, portanto, que a produção espiritual se transforma com a transformação da produção material. Assim, a revolução comunista representa a ruptura mais radical com as formas tradicionais de propriedade. Por isso no curso de seu processo se rompe, de forma radical, com as ideias tradicionais.

Dessa maneira,

No centro da relação de Marx e Engels com a política de seu tempo estavam a sua expectativa de uma revolução proletária e seus esforços para promovê-la. Uma vez acertadas as contas com sua consciência filosófica anterior, Marx e Engels voltaram a atenção para os outros movimentos revolucionários e socialistas de sua época. Teorias rivais da que criaram, como o socialismo utópico, o socialismo cristão e o verdadeiro socialismo, foram rejeitadas no *Manifesto comunista* (cap. III) e em outros trabalhos, como não-revolucionárias, ao passo que outros movimentos revolucionários contemporâneos eram por eles criticados por sua preocupação demasiada e estreita com a revolução exclusivamente política e não com a transformação social mais ampla que Marx e Engels achavam que deveria acompanhá-la (BOTTOMORE, 1988, p. 235).

Foram essas ideias construídas juntas que possibilitaram a Marx desenvolver seus estudos posteriores sobre o capital e fazer a crítica à economia política, realizando uma explicação sobre o modo de produção na sociedade capitalista, por meio do método da economia política.

Na Introdução à “Crítica da Economia Política” (1857), Marx (1983, p. 201) explica que o objeto de seu estudo é a produção material de “[...] indivíduos produzindo em sociedade – portanto uma produção de indivíduos socialmente determinada”. Esclarece como o pensamento burguês tende a eternizar as relações históricas de produção. Assim, sempre que Marx se refere à produção, refere-se à produção em um determinado estágio de desenvolvimento social e à produção de indivíduos vivendo em sociedade.

Para mostrar a materialização das relações históricas de produção, utiliza-se da categoria produção em geral, por meio da qual afirma que todas as épocas da produção têm certas características comuns. Porém, segundo ele, é importante distinguir as determinações que valem para a produção em geral, para que a unidade não nos faça esquecer a diferença essencial, porque aquilo que as diferencia desses traços gerais e comuns é que constitui o seu avanço.

Para Marx, é essa compreensão que falta aos economistas modernos quando querem provar que as relações sociais existentes, nesse período, são harmônicas e eternas. Entretanto,

[...] não há produção possível sem um instrumento de produção; esse instrumento será a mão. Não há produção possível sem trabalho passado acumulado; esse trabalho será a habilidade que o exercício repetido desenvolveu e fixou na mão do selvagem. Entre outras coisas, o capital é, também, um instrumento de produção, é, também trabalho passado, objetivado. Logo, o capital é uma relação natural universal e eterna; sim, mas com a condição de negligenciar precisamente o elemento específico, o único que transforma em capital o “instrumento de produção”, o “trabalho acumulado” (MARX, 1983, p. 203).

Marx (1983) postula que a produção e a distribuição, a troca, o consumo são elementos de uma totalidade. Para ele, esses elementos representam as diferenças existentes no interior de uma unidade e não existem como esferas autônomas ou independentes. Por isso, não são elementos separados ou independentes.

Esses elementos são explicados pelo autor no método da economia política. Segundo ele, quando estudamos um país, do ponto de vista da economia política, começamos sempre pela população, pela divisão entre classes sociais, pelas

idades, pelo campo, pelos diferentes ramos de produção, pela importação e exportação, pela produção e consumo e pelos preços das mercadorias.

Para o autor, parece correto começar pelo real e concreto, que são o suposto efetivo, ou seja, partir da população que constitui a base e o sujeito do ato social do conjunto da produção. Entretanto, se observarmos melhor, veremos que essa análise não está correta, pois a população será uma abstração se deixarmos de lado as classes nas quais encontra-se dividida.

Da mesma forma, essas classes estarão vazias se ignorarmos os elementos sobre os quais estão sustentadas, como, por exemplo, o trabalho assalariado e o capital. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho e os preços. Portanto, o capital não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor e sem os preços.

Dessa forma, se começássemos qualquer estudo pela população, teríamos um resultado desordenado do conjunto. Porém, por meio de uma análise cada vez mais precisa, chegaríamos a representações cada vez mais simples. Do concreto, inicialmente representado, passaríamos para abstrações mais sutis até chegarmos a determinações mais simples.

Depois de chegarmos desse processo, deveríamos retornar fazendo o caminho de volta, para atingirmos, novamente, a população. Desta vez, não teríamos mais um resultado desordenado, caótico, mas uma rica totalidade de múltiplas determinações e relações.

Assim, Marx (1983, p. 220) propõe uma nova metodologia que parte do simples para o complexo, porque para ele, “[...] a evolução do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao mais complexo, corresponderia ao processo histórico real”. O *abstrato* – são as determinações e relações mais simples. O *concreto* – é a rica totalidade de determinações e de relações diversas. É a síntese de múltiplas determinações e é unidade da diversidade.

O método científico é aquele que, partindo de noções simples, chega às noções mais complexas, retornando novamente às simples. O concreto é para o

pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida. Assim, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

A categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um todo menos desenvolvido ou, pelo contrário, relações subordinadas de um todo mais desenvolvido. As abstrações mais gerais só nascem com o desenvolvimento concreto mais rico, no qual um caráter aparece como comum a todos. Dessa forma, é impossível pensá-lo apenas de uma maneira particular.

Marx (1983, p. 223) afirma que é do mais desenvolvido que se explica o menos desenvolvido. Portanto:

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida e mais variada que existe. Por este fato, as categorias que exprimem as relações desta sociedade e que permitem compreender a sua estrutura permitem ao mesmo tempo perceber a estrutura e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos ela se edificou, de que certos vestígios, parcialmente ainda não apagados, continuam a subsistir nela, e de que certos signos simples, desenvolvendo-se nela, se enriquecem de toda a sua significação.

As categorias são históricas e, por conseguinte, exprimem formas e condições de existência determinadas. Logo, os simples aspectos particulares de uma sociedade determinada somente começam a existir, do ponto de vista científico, a partir do momento em que essa sociedade estiver em questão.

É incorreto classificar as categorias econômicas pela ordem em que aparecem historicamente, porque a ordem dessas categorias é determinada pelas relações que existem entre elas na sociedade burguesa moderna. Por isso, essa ordem é contrária ao que parece ser a sua ordem natural ou ao que corresponde à sua sequência no percurso do seu desenvolvimento histórico.

Por conseguinte, em relação ao método, podemos enumerar algumas questões:

- 1 – Não perder de vista o contexto histórico e suas determinações;

2 – Que cada período constrói suas estruturas jurídicas e/ou ideológicas que colaboram para sua sustentação;

3 – A análise do problema deve ser feita nas suas relações de interdependência mútua – do geral para o particular e deste para o geral;

4 – Elencar as categorias de análise (considerando-as na sua totalidade, interdependência e mediação).

5 – As categorias são produtos históricos, portanto, determinados e transitórios.

No período em que Marx publicou o posfácio da segunda edição de “O Capital”⁸³, a burguesia conquistara poder político na França e na Inglaterra. A luta de classes havia adquirido, tanto prática quanto teoricamente, formas mais definidas e ameaçadoras. Nesse momento, para a ciência econômica burguesa não interessava mais saber a veracidade de um ou de outro teorema; mas importava saber, apenas, o que era conveniente e útil para o capital.

Em “O Capital” (1867), a lógica, a dialética e a teoria do conhecimento são ministradas à ciência de um materialismo que aproveitou tudo o que havia de importante em Hegel e avançou. Por isso, o método, nessa obra, personifica as teses principais da dialética materialista⁸⁴ e da concepção materialista da história.

O método de Marx (1882) contém a concepção dialético-materialista das características de essência, fenômeno e aparência. Segundo ele, a ciência seria supérflua se coincidisse a forma de aparecimento e a essência das coisas. Por isso, o método lógico de análise deve ser considerado pelas leis fornecidas pelo processo histórico real. Nesse sentido, sua obra – “O Capital” – constitui-se em excelente ferramenta para a compreensão e a superação do pensamento da economia política burguesa.

⁸³ Esse texto foi publicado por Marx em 24 janeiro de 1873.

⁸⁴ A dialética em Marx é um método de análise que busca mostrar as contradições existentes na realidade social e resolvê-las no percurso do desenvolvimento histórico. É um desenvolvimento do pensamento por tese, antítese e síntese.

- **Philippe Ariès: história das mentalidades**

Esse historiador explica que a história das mentalidades não é nova; ela nasceu logo depois da I Guerra Mundial (1914-1918) com um grupo de historiadores franceses que, a partir de 1929, inspirou os famosos *Annales d'histoire économique et sociale*, mais conhecido como a escola dos *Annales*.

Para Ariès (1995, p. 155), os autores dos *Annales* atribuíam à história um domínio diferente daqueles aos quais ela estivera presa, como “[...] o das atividades conscientes, voluntárias, orientadas para a decisão política, a propagação das ideias, a conduta dos homens e dos acontecimentos”.

Ariès explica que a introdução do conceito de mentalidade aumentou significativamente o território da história que, a partir de 1960, se estendeu a tudo aquilo que é possível, ou que pode ser percebido pelo historiador social, ampliando consideravelmente os campos de investigação.

Segundo ele, tudo começou com a exploração de temas preparados ou ligados à história econômica e demográfica, como: “a vida do trabalho, a família, as idades da vida, a educação, o sexo, a morte, isto é, as zonas que se acham nas fronteiras do biológico e do mental, da natureza e da cultura (ARIÈS, 1995, p. 169).

Conforme escreve esse autor, as várias publicações sobre esses diferentes temas, não imaginados antes, constituem no final do século XX um grande conjunto de informações coerentes, que formam uma vasta biblioteca e é o primeiro domínio alcançado pela história das mentalidades. Nelas, o historiador procura a compreensão das estratégias comunitárias, dos sistemas de valor, das maneiras de organização de grupos e dos comportamentos que formam uma cultura rural ou urbana, popular ou de elite.

O historiador brasileiro Ronaldo Vainfas escreveu sobre a história das mentalidades e a história cultural. Conforme ele explica,

A história das mentalidades, disciplina genuinamente francesa, tem cumprido, pois, uma trajetória peculiar. Contestada desde o início, na França e alhures, quer por afastar-se da tradição dos *Annales*, quer por dela herdar os defeitos. Criticada por ser “demasiadamente antropológica”, ao privilegiar a estagnação das estruturas de longa duração, ou condenada, pelo contrário, por ser “insuficientemente antropológica”, ao julgar o *outillage mental* de sociedades passadas à luz da racionalidade contemporânea. Acusada de ser pretensiosamente “nova”, seja por instaurar modismos tão atraentes quanto passageiros, seja por reeditar o antigo estilo historicizante de fazer história, o factualismo, a narrativa memorialista etc. (VAINFAS, 1997, p. 190).

Da mesma forma, a professora Ana Cristina Araújo, do Instituto de História e Teoria das Ideias da Universidade de Coimbra, explica que, no início do século XX, o termo *mentalidade* não fazia parte do vocabulário dos historiadores. Então escreve que

[...] Marc Bloch, G. Lefebvre e Lucien Febvre alargam as fronteiras da História Social ao domínio das representações colectivas e, de modo explícito, às "maneiras de sentir e de pensar" de diferentes épocas históricas. O ressurgimento, no final dos anos cinqüenta, dos estudos consagrados a esta esfera residual do passado, em que o social e o cultural aparecem intimamente interligados, assinala-se, em França, com Philippe Ariès, George Duby, Robert Mandrou e Jacques Le Goff. Segundo Duby, na época, a designação *mentalidade* ajustava-se à necessidade de explicar o que de mais fundo persiste e dá sentido à vida material das sociedades, ou seja, as ideias que os indivíduos formam das suas condições de existência que, como salienta, "comandam de forma imperativa a organização e o destino dos grupos humanos". (ARAÚJO, 1999, p. 01).

A professora esclarece que as fontes desse tipo de história foram transformadas em motivo de atração editorial e se expandiram grandemente. Elas foram,

Da literatura ao cemitério, das obras de piedade aos manuais de confissão, dos registos judiciais aos testamentos, dos documentos de estado civil aos que traem os segredos da família, das palavras com imagens às imagens sem palavras, tudo passa a estar subordinado ao crivo da crítica a ao poder da "imaginação" do historiador (ARAÚJO, 1999, p. 01).

Mesmo não sendo perfeitamente delimitada e nem conceitualizada, a História das Mentalidades impõe-se muito pelas suas orientações e pelas suas perspectivas.

Pode-se dizer que ela encaminha a atenção de historiadores para o espaço livre e diversificado do cotidiano. Ela explora os costumes e os saberes socializados que aproximam os homens, de condições sociais distintas, que vivem num mesmo mundo; valoriza as categorias do espaço e do tempo que dão formas às certezas impensadas pela maioria.

Para Ariès (1981, p. 26) o método para a compreensão dos acontecimentos históricos, nessa forma de investigação, ocorre da seguinte forma:

A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado – com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio de dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos do início.

Dessa perspectiva, a História das Mentalidades, nome lançado pela Escola dos *Annales*, é um campo obscuro e atraente que contribuiu para expandir a busca dos historiadores, criando novos problemas e abrindo caminho ao estudo dos acontecimentos e dos traços quase apagados da vida humana no decorrer dos tempos. Traços escondidos na intimidade, em segredos e captados nos limites do “privado e do público, do sagrado e do profano, da norma e do conflito”. Com alguma clareza são eles que preenchem o fundamental das Histórias “do corpo, da doença, da morte, da sexualidade, da infância, da mulher, da festa, da leitura, da crença, da superstição, da fantasia, do medo, da infâmia, do castigo, da alimentação e de outros campos importantes da nossa cultura” (ARAÚJO, 1999, p. 02).

A história das mentalidades é uma história sobre as mentalidades de outras épocas, das mentalidades não atuais. Por essa razão, vê culturas diferentes e interessantes, onde o historiador clássico reconhecia uma civilização e barbáries. Dessa forma, a pesquisa sobre as diferenças prevalece sobre a pesquisa das semelhanças. É em relação a nossa forma de percepção, à nossa mentalidade, que uma cultura parece diferente para nós.

Assim, o passado, o tempo de diferença, se aproxima de nós, tornando-se cada vez mais difícil ignorá-lo [...]. As diferenças de todas as idades nos assediam, contudo nossa percepção ingênua, imediata, continua sempre sendo de nosso próprio presente, único ponto de ancoragem no tempo. A aproximação entre presente e passado não será a verdadeira razão da história das mentalidades? (ARIES, 1995, p. 173).

Mas a passagem dos *Annales* à Nova História sofreu muitas críticas quanto a essa nova maneira de se fazer história, tendo em vista que os objetos de investigação, dessa nova modalidade investigativa, passaram a ser cada vez menores, caracterizando a chamada micro-história, cujos objetos de investigação são microssociais.

O historiador brasileiro Ronaldo Vainfas explica que

[...] a história das mentalidades que passou a reinar na historiografia francesa desde fins da década de 1960 tem sido caracterizada um tanto precipitadamente – sobretudo pelos seus críticos –, em função de seus temas e de seu estilo. Quanto aos temas, é costume se destacar a preferência por assuntos ligados ao cotidiano e às representações, na falta de expressões melhores: o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, a mulher, os homossexuais, o corpo, a morte, os modos de vestir, de chorar, de comer, de beijar etc. Microtemas, portanto, recortes minúsculos do todo social. Quanto ao estilo, costuma-se realçar seu apego à narrativa e à descrição em detrimento da explicação globalizante (VAINFAS, 1997, p. 203).

Esse autor escreve que a micro-história se afirmou, em particular, na década de 1980, podendo ser considerada como uma das representações da história das mentalidades, no que se refere à diversidade de temas e de recortes no seu interior.

Segundo ele, na historiografia brasileira, a Nova História chegou a partir da metade da década de 1980, período no qual as mentalidades já estavam em vias de reformulações na França e a Nova História apresentava-se como sua principal herdeira na historiografia.

Com a introdução de novas metodologias nas pesquisas históricas, a produção da historiografia brasileira se apropria, cada vez mais, das temáticas das mentalidades e da história cultural, adaptando-se às questões específicas da nossa própria história.

São assim, da mesma maneira, as pesquisas em história da educação e as pesquisas históricas sobre a infância nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, que, em sua maioria, seguem atualmente na perspectiva teórico-metodológica da História Nova.

- **Michel Foucault: a ordem do discurso**

Esse autor é bastante conhecido pelas críticas que realizou sobre as instituições sociais, sobretudo à psiquiatria, à medicina, às prisões e, também, sobre a relação entre poder e conhecimento e por estudar a expressão do discurso sobre o pensamento ocidental.

No livro “A arqueologia do saber”, escrito em 1969, ao traçar as considerações iniciais de caráter introdutório em sua obra, Foucault, ao retomar as questões sobre a maneira de escrever a história, explica que

[...] a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos (FOUCAULT, 1987, p. 6).

Nessa obra, o autor esclarece sobre a análise do campo discursivo que, segundo ele, procura entender o enunciado nas suas relações mais íntimas e nas particularidades específicas de sua situação, “[...] de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui” (FOUCAULT, 1987, p. 31).

A partir do supracitado, o que se pode perceber é que, na análise do campo discursivo, trata-se de mostrar, segundo o autor, como o discurso exclui e ocupa o lugar de outros discursos, substituindo-os e dando a si mesmo um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

O autor finalmente explica e define a arqueologia esclarecendo que ela não é nada diferente e nem além de uma reescrita: “[...] isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto.” (FOUCAULT, 1987, p. 160).

Para entender o momento dos fatos ou dos acontecimentos, não é preciso remeter-se necessariamente à análise linguística da significação. Ao tratar das práticas discursivas, o autor explica que quando se descreve a organização dos objetos de um discurso, busca-se esclarecer as relações que compõem uma prática discursiva e não uma formação léxica, nem as escansões semânticas⁸⁵.

O que se deve perceber, no entanto, é que não se pode tratar o discurso apenas como um conjunto de signos, “[...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Para esse autor, os discursos são formados por signos, mas, geralmente se utilizam mais desses signos, do que simplesmente se utilizariam para indicar simples coisas. É justamente esse “mais” que torna os discursos “irredutíveis à língua e ao ato da fala”. Em sua concepção, é justamente esse “mais” que é preciso aparecer e que é necessário descrever ao se analisar um discurso (FOUCAULT, 1987, p. 56).

Dentre as várias obras escritas por Foucault, destaca-se a “Microfísica do Poder (1979)”, que mostra como os mecanismos de poder são exercidos fora, abaixo e ao lado do aparelho do Estado. Nela, o autor esclarece sobre as relações de poder na sociedade moderna, cujo objetivo é produzir verdades para a dominação do homem por meio de práticas políticas e econômicas na sociedade capitalista.

⁸⁵ Em geral, a escansão ou metrificação é utilizada em poemas e serve para a contagem das sílabas métricas de um verso, de acordo com a emissão de vozes individualmente distintas, assinalando-se todas as sílabas até ao último acento tônico. Esse recurso estabelece o padrão métrico e as unidades rítmicas de um poema. Veja-se: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. Neste texto, ao discutir sobre a análise do discurso, Foucault (1987) refere-se à análise textual mais profunda. Segundo ele, é aquela análise que busca a significação das palavras não meramente pelo que parecem ser, mas pelo que elas, de fato, representam de maneira subentendida em cada enunciado do discurso. É essa significação que se deve buscar, que se deve conhecer. Veja-se: FOUCAULT, 1987.

Essa discussão possibilita a compreensão de que o poder, na sociedade capitalista, está centrado nas mãos de uma pequena minoria que se utiliza de instituições e organismos para manipular, enganar e impedir que a grande maioria da população tenha a possibilidade de ascensão social. Dessa forma, a lei é elaborada de acordo com a necessidade de poder do sistema econômico vigente.

O mecanismo de poder concentra-se, especialmente, entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam, por intermédio do controle das práticas discursivas na sociedade. Em seu texto “A ordem do discurso”, publicado na França, em 1970, ele escreve que:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1998, p. 10).

Do ponto de vista metodológico da perspectiva foucaultiana, a história das problematizações é a vontade de retomar tudo aquilo que já foi feito para fazer coisas diferentes, sobretudo em relação ao tempo e ao sujeito. Nicolazzi (2001, p. 16) explica que

A historiografia, tal como praticada por Foucault, tem por tarefa crítica perceber a forma como um pensamento sobre o sujeito, entendido em sua relação com a verdade, pôde ser elaborado em culturas apartadas por suas diferenças no tempo. A problematização de tal pensamento permite refletir sobre formas diferentes de subjetividade para o presente, ou seja, manter, com outras verdades, relações distintas que dariam condições a novas experiências históricas. Em poucas palavras, condições para que o pensamento contemporâneo pudesse ser pensado de maneira diversa.

Dessa forma, a análise das relações de poder existentes na sociedade deve ser realizada a partir dos elementos periféricos do sistema de poder. Devemos encontrar as práticas reais com as quais o poder se relaciona como seu objeto e, a partir daí, saber como ele se estabelece e os efeitos que produz sobre os sujeitos, regendo seus gestos e os seus comportamentos (FOUCAULT, 1979).

O que se pode perceber, a partir do pensamento desse autor, sobre as relações de poder que são constituídas pela ordem do discurso, é que elas impõem certa sujeição de obediência por intermédio de práticas políticas e econômicas e induz, por meio desse discurso, a aceitação de regras e normas, sem a capacidade de desenvolvimento de uma reflexão crítica.

- **Neil Postman: crítica da cultura e da comunicação**

Com um discurso sobre a evolução dos meios de comunicação e a decadência da cultura, esse autor destaca, em particular em seus estudos sobre a infância, a conexão entre educação e mídia e a influência da mídia sobre o desaparecimento da infância no final do século XX.

Sua crítica mostra como a cultura se rende à tecnologia forjando a crença de que nunca devemos duvidar da tecnologia porque a máquina tem sempre razão. É essa a ideia que a sociedade tecnológica tenta enraizar, mostrando que a máquina, nesse caso o computador, que foi produzido pelo próprio homem, é mais passível de crédito que os demais homens.

O computador, o ícone da tecnologia segundo Postman, é a causa do desaparecimento de uma narrativa cultural coerente. O computador aumentou geometricamente o volume de informação que recebemos, mas sem qualquer contextualização que nos permita absorvê-la com sentido. É apenas informação massificada dirigida a todos, mas a ninguém em particular. Produzimos computadores que produzem informação que só outros computadores conseguem “entender” porque só estes têm capacidade para processar tamanho fluxo de dados (TEÓFILO, 1998, p. 4).

Dessa forma, perdemos a capacidade mediadora que passa a ser depositada na máquina e a informação descontextualizada não só deixa de ser útil como também passa a representar perigo para as pessoas. Nesse caso, se não conseguimos processar as informações que nos oferecem, elas passam a fazer parte do trabalho de diferentes especialistas que as controlam por meio de estudos de mercado, de audiência, de opinião, dentre outros que são processados e divulgados.

Esses resultados, em geral, são considerados verdadeiros porque acreditamos que em nossa sociedade tudo pode ser medido ou quantificado. Assim, a técnica não só produz influência no campo social como no campo psicológico (TEÓFILO, 1998).

Para explicar o aparecimento e o desaparecimento da infância, Postman (1999) escreve que na Idade Média não existia distinção entre o mundo do adulto e o mundo da criança. Foi somente no século XVI que a imprensa constituiu uma nova concepção de infância baseada na leitura, tendo em vista que a criança não sabia ler.

[...] a prensa tipográfica colocou a Palavra de Deus na mesa da cozinha de cada família [...]. Deus tornou-se um inglês, ou um alemão ou um francês, dependendo do vernáculo em que Suas palavras foram reveladas. [...]. O efeito disso foi o fortalecimento da causa do nacionalismo enquanto enfraquecia a natureza sagrada das escrituras. A subsequente substituição do amor de Deus pelo amor da Pátria [...] da ciência medieval aristotélica pela ciência moderna [...], enfim, criou o homem letrado, idade a ser conquistada e separada da infância (POSTMAN, 1999, p. 48-49).

Depois do aparecimento da prensa inventada por Gutenberg (1398-1468), ou seja, depois dos séculos dezesseis e dezessete, reconheceu-se que a infância existia cada vez mais e, então, a criança se tornou objeto de respeito, tornou-se uma criatura especial, com natureza e com necessidades distintas das do adulto. Por essa razão, a criança deveria ficar separada e protegida do mundo dos adultos e, assim, o conceito de infância evoluiu rapidamente e a educação ficou ligada à idade cronológica da criança.

Na década de 1850 os séculos da infância tinham feito seu trabalho e em toda parte no mundo ocidental a infância era tanto um princípio social quanto um fato social. A ironia, claro, é que ninguém notou que, quase ao mesmo tempo, estavam sendo implantadas as sementes do fim da infância (POSTMAN, 1999, p. 65).

Segundo o autor, no século XIX existiam duas tendências intelectuais sobre a infância. Uma era a concepção lockeana ou protestante e a outra era a rousseauiana ou romântica. Conforme ele escreve, na visão protestante, a criança

era como uma tábula rasa que, por meio da educação, do uso da razão, do autocontrole e da vergonha, poderia tornar-se um adulto civilizado.

Na visão romântica não é a criança, mas o adulto deformado que constitui o problema. A criança possui aptidões inatas para a sinceridade, a compreensão, a curiosidade e a espontaneidade, que são diminuídas pela educação, pela razão, pelo autocontrole e pela vergonha. Nos Estados Unidos, embora existissem as duas visões de infância, a visão protestante dominou durante a maior parte do século XIX.

Para Postman (1999), da mesma forma que a invenção da prensa separou a criança do adulto do século XVI ao XX, criando uma nova concepção de criança e de infância, a invenção do telégrafo⁸⁶ desencadeou uma série de máquinas de comunicação e nos últimos cinquenta anos se expandiu pela invenção da televisão e do computador. Esses aparelhos, que fazem parte da vida da criança desde muito pequenas, não exigem grande esforço por parte das mesmas no processo de aquisição do conhecimento por meio da leitura.

A pessoa letrada precisa ser reflexiva e analítica, paciente e afirmativa, sempre ponderada, para poder, após a devida consideração, dizer não a um texto. [...]. Com a televisão, contudo, a base desta hierarquia da informação desmorona. [...] é a imagem que domina a consciência do telespectador e comporta os significados cruciais. A televisão torna irrelevantes os rigores de uma educação letrada. [...]. A televisão não segrega seu público. Sem segredos não pode haver uma coisa chamada infância (POSTMAN, 1999, p. 91-94).

Ao contrário da escrita, a televisão exige uma série de informações novas e sucessivas que se complementam para manter o interesse do seu público. Dessa maneira, trabalha com todos os tabus da cultura, revelando segredos e tornando público o que antes era privado.

⁸⁶ Samuel Finley Breese Morse inventou o telégrafo no ano de 1835. Ele nasceu no dia 27 de abril de 1791 em Charlestown – Massachusetts – USA e morreu no dia 02 de abril de 1872, em Nova Iorque.

Assim, caminhamos para um mundo de informações novas, que muda rapidamente e cujo acesso é livre. Nesse mundo os adultos não servem mais como conselheiros e como orientadores dos jovens, porque a mídia propõe um grande desafio, tanto à autoridade do adulto quanto à curiosidade da criança.

As crianças recebem respostas a perguntas que nunca fizeram e então o lar e a escola perdem o lugar de reguladores no seu desenvolvimento. A criança, ao ter acesso às mesmas informações que os adultos, acabam se misturando a eles e, portanto, se não há uma conceituação clara do que é ser adulto, não pode haver um conceito do que significa ser criança.

Ser adulto, em uma sociedade letrada e organizada em torno da palavra, impressa significa ter:

a capacidade de auto controle, uma tolerância para com o adiamento da satisfação, uma refinada capacidade de pensar conceitualmente e em seqüência, uma preocupação com a continuidade histórica e com o futuro, alta valorização da razão e da ordem hierárquica. Como a mídia elétrica afasta a alfabetização para a periferia da cultura e toma seu lugar no centro, outras atitudes e outros traços de caráter passam a ser valorizados e começa a surgir uma nova e atenuada definição de idade adulta. É uma definição que não exclui as crianças e, portanto, o que resulta daí é uma nova configuração das etapas da vida. Na era de televisão existem três. Num extremo, os recém-nascidos; no outro, os senis. No meio, o que podemos chamar de adulto-criança (POSTMAN, 1999, p. 113).

Contudo a televisão não é como o livro e, por essa razão, não pode expressar o conteúdo ideativo que é possível nele e nem promover as atitudes e a organização social associadas com a tipografia. A televisão expressa a maior parte de seu conteúdo em imagens visuais e não em palavras escritas.

Para o autor, no final do século XX, são muitas as evidências da aproximação da criança com o adulto, que podem ser percebidas nos próprios meios de comunicação, como, por exemplo, a evidência na fusão do gosto e do estilo entre crianças e adultos, nas perspectivas de instituições sociais importantes, como o direito, as escolas e os esportes. Existe, ainda, uma evidência nos números sobre o alcoolismo, sobre o uso de drogas, o sexo, a criminalidade, que denunciam um alto índice de participação infantil.

- **Paul Thompson: história oral**

A história oral é uma modalidade de pesquisa cuja metodologia consiste em realizar entrevistas gravadas ou escritas que possam contribuir como testemunhas sobre vários aspectos históricos, como nos acontecimentos, nas conjunturas, nas instituições, nos modos de vida, dentre outros.

Começou a ser utilizada nos anos 1950, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México, e desde então difundiu-se bastante. Ganhou também cada vez mais adeptos, ampliando-se o intercâmbio entre os que a praticam: historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros (FUNDAÇÃO..., 2009).

Conforme o Centro de Documentação e Pesquisa de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas (2009), no Brasil o uso dessa metodologia se iniciou na década de 1970, com a criação do seu Programa de História Oral. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral e, em 1996, a Associação Internacional de História Oral.

Rolkouski e Silva (2004, p. 05), ao escreverem sobre o movimento da História Oral Moderna, afirmam que

É unânime a idéia de que o crescimento mais impetuoso da História Oral aconteceu na América do Norte, pouco depois da segunda Guerra Mundial, onde estudos utilizando métodos variados, como a entrevista direta, a observação participante, a pesquisa documental, o mapeamento e a estatística, além do especial interesse pelo método da história de vida, promoveram estudos importantes a respeito de problemas sociais urbanos. Foi também nos Estados Unidos que, com a enfática atenção dada às memórias de personalidades importantes da história norte-americana, fundou-se a Oral History Association, a qual, em 1948, instituiu a história oral como uma técnica moderna de documentação histórica.

Esses pesquisadores afirmam que, essa noção permaneceu nessa perspectiva por muitas décadas, mas foi somente na década de 1970, que o método da história oral foi revivido com interesse por outras áreas e para a constituição de outras histórias, como a história dos índios, dos negros e das mulheres, dentre outras.

Paul Thompson, escritor britânico, em seu livro “A voz do passado”, explica como a história oral pode ser utilizada pelos historiadores como ferramenta para a compreensão da história. Conforme ele escreve, “[...] a realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista” (THOMPSON, 1992, p. 25-26).

O autor escreve que a maior parte dos registros existentes reflete o ponto de vista da autoridade. Por essa razão, defendem a sabedoria dos poderes existentes. Ao contrário, a história oral possibilita um julgamento mais imparcial porque pode convocar testemunhas das classes subalternas, das pessoas comuns, para reconstruir a história, dando a ela um caráter mais original.

Essa possibilidade, na utilização de outras fontes, ajuda em uma reconstrução mais realista do passado e em uma contestação aos relatos anteriores considerados como verdadeiros. Isso, certamente, demonstra o compromisso da história oral em favor da mensagem social e histórica e daqueles que ficaram à margem da própria história.

As entrevistas são utilizadas como recurso na coleta de informações, juntamente com outros documentos escritos, com imagens e com outros registros existentes. Elas fazem parte de um conjunto de documentos biográficos, de memórias e autobiografias, que possibilitam a compreensão de como os indivíduos interpretam os acontecimentos e os fatos de sua época. Dessa forma, facilita a compreensão das experiências vividas por pessoas, famílias ou grupos ajudando as gerações futuras na apreensão do passado.

Uma das abordagens tem sido começar com uma forma mais livre de entrevista, a fim de investigar a variedade de respostas que se pode obter e, a seguir, prosseguir com um levantamento padronizado, em que as palavras exatas e a seqüência das perguntas sejam predeterminadas (THOMPSON, 1992, p. 158).

Esse trabalho compreende um conjunto de atividades que se realizam antes e depois da gravação das entrevistas. Antes é necessário um levantamento de dados para a preparação do roteiro a ser seguido e somente depois é possível entender

como as pessoas percebem e recordam o mundo a sua volta e o próprio papel que exercem dentro dele.

Para escrever a história, no entanto, é necessário adotar uma concepção ou uma teoria para que as fontes utilizadas possam ser lidas e interpretadas. A partir da definição desse referencial é que se devem transcrever os relatos pessoais, dos quais fazem parte o estilo das falas, a coerência, o vocabulário utilizado, as pausas, os silêncios, as emoções e a indiferença expressa na fala e no comportamento dos informantes.

O autor entende que os elementos supracitados podem revelar aspectos que não foram explicitados no decorrer da entrevista, por meio das informações prestadas e estão intimamente ligados à experiência individual de vida de cada informante.

Ele destaca o cuidado que se deve ter ao interpretar o material coletado, que se constitui no grande desafio do historiador oral para obter êxito no seu trabalho, pois, para que as informações colhidas e analisadas sejam história, é necessária uma “[...] integração entre generalidade e detalhe, entre teoria e fato” (THOMPSON, 1992, p. 305).

Por conseguinte, na medida em que se reescrevem as informações oriundas das fontes orais, deve-se levar em consideração que não se trata apenas de um material que se descobriu, mas que, também, ajudou-se a construir. Isso é diferente de qualquer outro material ou documentação, por isso existe uma tensão na qual se estabelece a base da história oral.

Por essa razão, Thompson (1992, p. 305) esclarece que “A elegância da generalização histórica, ou da teoria sociológica, flutua muito acima da experiência da vida comum que está na raiz da história oral. A tensão percebida pelo historiador oral é a tensão básica: entre história e vida real”.

Para o autor, é necessário proceder à avaliação do material coletado a partir de algumas medidas básicas que deverão ser tomadas. Primeiramente,

[...] cada entrevista deve ser apreciada quanto à sua coerência interna. Deve ser lida como um todo. [...] Quando houver discrepância entre entrevista escrita e oral, não se segue que um dos relatos seja necessariamente mais fidedigno que o outro. A entrevista pode revelar a verdade que existe por trás do registro oficial. Ou, então, a divergência poderá representar dois relatos perfeitamente válidos a partir de dois pontos de vista diferentes, os quais, em conjunto, proporcionam pistas essenciais para a interpretação verdadeira. [...]. Na verdade, grande parte da evidência oral oriunda da experiência pessoal direta é preciosa exatamente porque não pode provir de nenhuma outra fonte. É inerentemente única. Claro que sua autenticidade pode ser invalidada. Não pode ser confirmada, mas pode ser julgada. [...] o método pelo qual se pode chegar a um julgamento desse tipo é colocar a evidência dentro de um contexto mais amplo (THOMPSON, p. 305-307).

Para esse autor, o historiador oral pode interpretar as entrevistas da mesma forma sensível e humanista do crítico literário que interpreta, em um texto contraditório e confuso, os significados pretendidos pelo autor, a partir de pistas que parecem ser úteis. Há que se considerar as informações faladas e as escritas, tendo em vista as diferenças e as peculiaridades de uma modalidade e outra da linguagem.

O autor explica que o que justifica a história oral é o fato de que ela faz parte do modo como as pessoas vivas compreendem o seu lugar e o seu papel no mundo do qual participam. Isso pode orientá-las no sentido de conhecerem melhor o lugar no qual estão e para onde poderão ir.

Com essa visão, ele afirma e justifica a importância social e política da história oral, pois, conforme ele pensa, essa modalidade de fazer história oferece uma nova base não somente para profissionais, mas, sobretudo, para estudantes e outras pessoas da comunidade, que não precisam apenas aprender a história, mas que poderão também escrevê-la.

Assim, a partir dessa perspectiva, o autor justifica que “[...] a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p. 337).

O que se pode perceber, portanto, a partir do anteriormente exposto, é que a história oral fornece ferramentas instrumentais para a coleta de informações que auxiliam o pesquisador na reconstrução da história. Isso se dá a partir dos relatos orais de experiências, das histórias de vida, das biografias; mas tomando sempre por base alguns registros históricos já existentes e uma teoria que sirva de apoio para a reconstrução da história.

As informações apresentadas nesta seção serão evidenciadas por meio de apontamentos feitos, na segunda unidade da próxima seção, por intermédio de conteúdos retirados dos textos de alguns pesquisadores, anteriormente mencionados neste trabalho. Esses apontamentos servirão de base para mostrar como esses pesquisadores utilizaram essas teorias para realizar os estudos que tomam como objeto de discussão a infância, em uma perspectiva histórica.

5 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, DE 1987 a 2005

O objetivo desta seção é desenvolver uma análise sobre a produção da escrita sobre a infância, do período estudado, para saber qual é a contribuição dessas pesquisas para os estudos da história da infância no Brasil. Para tanto, os trabalhos estão organizados em duas unidades.

A primeira unidade realiza uma análise geral do período, buscando compreender a quantidade das pesquisas dentro do contexto das transformações históricas desse período. A segunda unidade avalia a contribuição dessa produção para os estudos da história da infância no Brasil, verificando as concepções teórico-metodológicas adotadas nos trabalhos para a formação de um conceito de infância ou para a discussão da história da infância no Brasil.

5.1 ANÁLISE DO PERÍODO: ASPECTOS GERAIS 1987-2005

O objetivo desta unidade é estabelecer uma relação da produção escrita sobre a infância na pós-graduação em educação no Brasil, com os conteúdos discutidos nas seções anteriores para compreender os estudos sobre a infância dentro de um contexto de transformações socioeconômicas e políticas ocorridas no período e com as políticas para a educação e a infância e para a pós-graduação em educação no Brasil.

São muitos os fatores que podem ser considerados relevantes para a compreensão do aumento significativo das pesquisas sobre a infância neste trabalho, sobretudo aqueles que foram desenvolvidos nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, haja vista que, nesse período, não foram reformuladas somente as políticas no âmbito geral, socioeconômico e político, mas, sobretudo, as políticas educacionais.

O ponto de partida para a compreensão da valorização desses estudos deve ser resgatado, mais uma vez, a partir de um movimento internacional⁸⁷, em reconhecimento da infância, que desencadeou um movimento nacional em favor de uma infância de direitos nos documentos nacionais, anteriormente citados⁸⁸. Portanto, isso justifica a quantidade de estudos, nas mais diferentes áreas do conhecimento, que podem ser encontrados nos trabalhos divulgados pela CAPES, realizados no período em diferentes programas de pós-graduação no Brasil.

O período estudado apresenta uma série de reformas nas políticas nacionais de educação que possibilitaram uma nova visão sobre a necessidade das pesquisas educacionais acerca da infância, porque é a partir delas que se tem uma visão das transformações e das representações sociais que emergem das modificações que influenciam a maneira de os homens pensarem sobre si mesmos e das necessidades de refletirem sobre esse processo buscando, inclusive, a possibilidade de contribuir, intervir e transformar a realidade social.

É nesse sentido que as pesquisas educacionais ajudam na compreensão da realidade social, sobretudo das questões históricas, das contradições que engendram as transformações sociais e da própria educação que não é um processo neutro, estanque ou isolado, mas, sim, um processo histórico. Por essa razão, ela está sempre vinculada às transformações sociais de cada período, de acordo com as necessidades que são produzidas entre os homens, nas relações sociais desse próprio período.

No Brasil, o ponto de partida para essa discussão são os direitos constitucionais concedidos à infância, dentre eles o direito à educação infantil. A relação indissolúvel existente entre ensino, pesquisa e extensão, que é o papel atribuído às universidades, além de formar os profissionais para trabalhar com as crianças, nessa modalidade educacional, produz os conhecimentos necessários para a constituição de novos saberes sobre a compreensão que se tem da

⁸⁷ Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, realizada pela ONU em 1989.

⁸⁸ Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990 (BRASIL, 1991) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96 (BRASIL, 1996a). Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001).

sociedade e da educação em cada período e contribui para a formação desses novos profissionais da educação.

Dessa maneira, os estudos sobre a infância seguem essa mesma tendência, haja vista que os profissionais da educação trabalham com crianças desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, é necessário entender como a criança é tratada em diferentes momentos históricos e qual a compreensão social que se tem dela nesse estágio específico de sua vida, a infância.

Há que se considerar que nem sempre o aumento quantitativo, tanto das pesquisas, quanto dos programas de pós-graduação tem um resultado positivo. Deve-se, então, lembrar que os estudos sobre a infância precisam ser realizados dentro de um contexto socioeconômico e político.

São as transformações na economia e na política, enquanto mecanismos de controle da totalidade social, que determinam as próprias políticas educacionais, a formação de professores, a metodologia de trabalho e os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada modalidade de ensino. Pois, em geral, cobra-se da educação que ela corrija as divergências sociais por meio dos conteúdos disciplinares a serem trabalhados na escola.

O início do período estudado representa um marco histórico de transformações sociais porque revela um momento, em termos constitucionais, que representa um avanço bastante significativo nos direitos garantidos à infância pela legislação brasileira. A partir desses fatores é que se pode considerar o aumento significativo das pesquisas sobre infância nas diferentes áreas do conhecimento, sobretudo na educação.

No entanto, há que se lembrar que as políticas educacionais desenvolvidas no período, para além dos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, seguem na década de 1990, numa perspectiva de transformação da sociedade globalizada e devem privilegiar ao novo modelo globalizado de acumulação do capital.

O sociólogo Octávio Ianni explica que são muitos os desafios gerados pela globalização às forças políticas, nesse período, que estabelecem novos paradigmas em todos os setores da sociedade, inclusive na educação escolar que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Dessa maneira, a globalização exerce grande influência em todos os setores da sociedade, desafiando consideravelmente a política nacional (IANNI, 1997).

Percebe-se, assim, que, seguindo uma perspectiva da política mundial, a política nacional garantiu, na forma da lei, os direitos sociais da criança, dentre eles os direitos educacionais. Entretanto, com a reforma do papel do Estado, anteriormente discutida neste trabalho, a promoção das políticas públicas atendeu, em caráter emergencial, às necessidades das famílias carentes e das mães trabalhadoras, transformando as políticas de direito da infância brasileira em políticas de atendimentos às necessidades sociais (MOLINA, 2004).

Conforme apontado por Oliveira e Duarte (2005), a própria educação, a partir da década de 1990, atrelando-se aos projetos sociais, passou a ser tratada como uma política social de controle da pobreza, pois a reforma do Estado, ao priorizar cortes nos gastos sociais deixou de transformar em fatos os direitos prescritos na legislação.

Essas contradições devem ser consideradas, também, quando se analisam os avanços nas pesquisas educacionais que, mesmo sendo promovidas por programas de instituições como as universidades públicas, financiadas pelo governo, trabalham contra a ideologia do sistema promovendo uma compreensão clara e mais crítica da realidade social.

Conforme apresentado no quadro 01, na página 134 deste trabalho, pode-se perceber que, a partir de 1987, os estudos sobre a infância foram aumentando gradativamente, ano após ano, nos programas de pós-graduação, nas diferentes áreas do conhecimento e em Educação começou com um trabalho no primeiro ano, terminando com 82 em 2005 e totalizando 412 trabalhos durante o período estudado (1987-2005).

A quantidade de trabalhos produzidos no período está retomada no quadro abaixo, a saber:

ESTUDOS SOBRE INFÂNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL						
1987	1988	1989	1990	1991	1992	
01	01	01	01	00	04	
1993	1994	1995	1996	1997	1998	
03	09	06	04	19	21	
1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
16	25	49	41	53	75	82

Quadro 4: Quantidade de trabalhos realizados por ano em educação

Fonte: Dados recolhidos do Portal da Capes em 2008 e 2009. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Cabe lembrar outra questão que está relacionada aos investimentos realizados na pós-graduação e ao aumento dos programas durante esse período. Esses programas contaram com o apoio financeiro do CNPq para pesquisas e com o controle e a avaliação da qualidade, realizados pela CAPES.

A CAPES divulga em seu portal algumas informações relevantes sobre o aumento dos programas de mestrado e doutorado, realizados a partir da segunda metade da década de 1990. Em um período que compreende dezembro de 1996 a abril de 2004, foram criados 872 cursos de mestrado e 492 de doutorado.

O número de discentes matriculados nos programas, durante esse período, aumentou para 30 mil no mestrado e 19 mil no doutorado. A quantidade de mestres e de doutores titulados entre 1996 e 2003 aumentou de uma forma bastante considerável. Essas informações podem ser observadas nos gráficos apresentados a seguir:

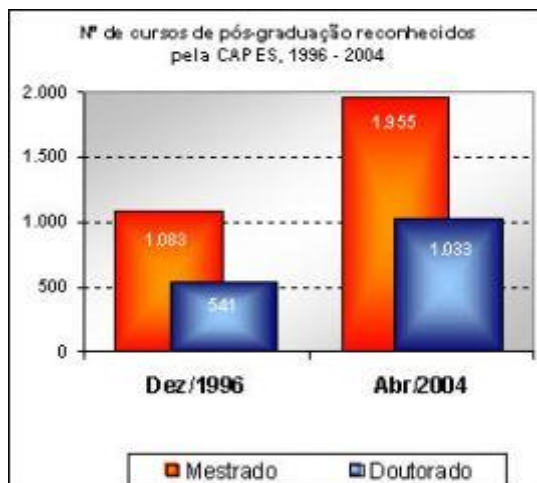


Gráfico 1: cursos de pós-graduação reconhecidos pela CAPES de 1996 a 2004

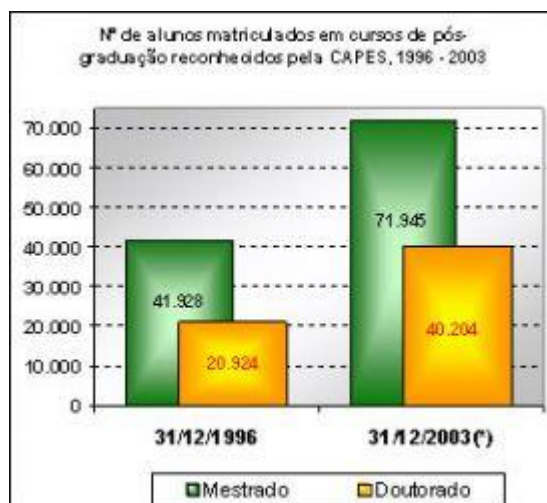


Gráfico 2: alunos matriculados na pós-graduação de 1996 a 2003

Fonte: CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>
Acesso em: 10 ago. de 2010.

O que é possível notar, a partir desses dados, é que os estudos sobre a infância começaram a se ampliar a partir da década de 1990, depois da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, nas diferentes áreas do conhecimento, o que principiou a constituir uma sociologia da infância⁸⁹,

⁸⁹ As mudanças ocorridas em relação à infância, no final do século XX, são bastante significativas no que se refere às questões socioculturais do período. Essas mudanças estão relacionadas aos valores, aos papéis e às representações que se faz da criança nas sociedades ocidentais. A partir desse período, ela passa a ser reconhecida com valor em si mesma e não mais como uma promessa para o futuro. Passa a ser desejada, amada, protegida e consultada. Esse tratamento especial que, a partir de então, se atribui a um grupo social, antes dominado e totalmente dependente, provoca uma série de reações e inquietações, debates, polêmicas e exigem uma nova reflexão das ciências sociais e da educação, por intermédio de pesquisas sob perspectivas diversificadas, no intuito de entender melhor a infância e, sobretudo, o papel dessas mudanças para a socialização das crianças. Veja-se: BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

envolvendo temas variados ligados aos problemas sociais que circundam o universo infantil. Embora os estudos sobre a infância viessem se constituindo em torno de garantias dos direitos sociais a partir da década de 1970, é somente no final da década de 1980 e, depois em 1990, que eles ganham consistência com essas garantias na forma da lei.

Em termos legais, é possível afirmar que os avanços em relação aos direitos da infância e da família são bastante consideráveis no Brasil, nesse período, porque os documentos apresentados são instrumentos legais que reconhecem a criança como um sujeito de direitos. Essas relações com os direitos, os cuidados e com a educação da criança incentivaram as mais variadas pesquisas no âmbito social sobre a infância e a adolescência.

No quadro 03, na página 159 deste trabalho, no qual os estudos sobre infância estão distribuídos por temas de discussão⁹⁰, pode-se perceber que, mesmo nos programas de pós-graduação em educação, os estudos referentes à educação de crianças de rua ou menores infratores representam um número bastante volumoso que soma 46 trabalhos. Isso expressa uma preocupação das diferentes áreas que trabalham com crianças, em discutir os direitos sociais concedidos à infância e à adolescência pela legislação brasileira.

Na educação, observa-se um aumento importante, a partir de 1997, logo após a promulgação da LDB9394/96, quando a educação infantil passou a integrar a Educação Básica no Brasil. A partir desse período, os estudos sobre a infância, em especial sobre a educação da criança pequena, que naquele momento compreendia a educação da criança de zero a seis anos de idade, foram se ampliando e começaram a constituir uma vasta produção em termos quantitativos.

Essas informações podem ser evidenciadas no quadro 3, na página 159 deste trabalho, no qual os estudos sobre a infância estão organizados por temas. Esse período representa uma preocupação bastante significativa com a educação da

⁹⁰ **Temas:** 1. Conceito de infância ou história da infância; 2. Filósofos ou pensadores da infância; 3. Educação da infância; 4. Formação docente; 5. Educação de crianças de rua ou menores infratores; 6. Experiência de educadores e educandos na infância.

infância que contempla a maior quantidade dos estudos realizados nos programas, somando 272 trabalhos, dentre o total dos 412 trabalhos que foram produzidos e organizados em seis diferentes classificações.

As discussões sobre a educação da criança de zero a seis anos de idade passou a compor os grupos de trabalho e estudos que discutiram, entre outras questões, as políticas para a educação infantil, os conteúdos disciplinares, a metodologia de ensino, considerando-se as necessidades das crianças pequenas.

Outra preocupação constante daquela época foi com a formação dos professores da educação infantil, cujas pesquisas representam um número de 20 trabalhos desenvolvidos no período.

A professora e pesquisadora Sonia Krammer (2005) organizou um livro sobre os profissionais da educação infantil em uma abordagem que trata da gestão e da formação dos profissionais, dessa modalidade educacional. Dentre as várias discussões apresentadas nos estudos, está a preocupação com as práticas educativas e as concepções de infância e de educação infantil que, segundo os pesquisadores, representam um vasto universo a ser conhecido.

Micarello e Drago (2005) afirmam que historicamente a visão que se tem da infância está associada à ideia de um ser desprotegido, que necessita de cuidados porque as esperanças sobre o vir a ser estão nela depositadas. Contudo, quando o passado e o presente são desconsiderados, as perspectivas de futuro acabam se limitando, porque a visão da criança dentro de um contexto sociocultural específico ou limitado se sobrepõe a uma criança idealizada, tomada apenas pelas suas necessidades imediatas, por aquilo que lhe falta.

Conforme escrevem esses autores,

Estudos contemporâneos sobre a infância enfatizam que a criança é um sujeito social, que possui história e que, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando, portanto, como produtora de história e cultura (MICARELLO; DRAGO, 2005, p. 133).

Justificam-se, assim, os estudos históricos sobre a infância que podem contribuir para a compreensão e a clara visão de que a criança nem sempre foi tratada dessa maneira e que, em cada momento histórico, a noção que se tem sobre ela é que forma o conceito de infância, historicamente constituído.

Em relação à função da Capes e à qualidade dos trabalhos produzidos a partir de 1996 nos programas de pós-graduação em educação, alguns professores, pesquisadores e estudiosos da educação fazem a sua apreciação. Um dos pontos cruciais sobre essa discussão, que abrange a avaliação da Capes aos programas, é a priorização das atividades de pesquisa e o aligeiramento da formação e da titulação dos pesquisadores, particularmente nos programas de mestrado (KUENZER; MORAES, 2005).

Essa discussão pode ser encontrada em outros estudos que contribuem para a compreensão dos números no período. O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), em trabalho recentemente organizado, divulga sob o título de “**Doutores 2010**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira”, dentre outras informações, a trajetória dos programas de doutorado por área de conhecimento, destacando o papel da CAPES sobre a avaliação e o aumento do número de programas.

Sobre o aumento da quantidade de programas, o Centro (2010) afirma que, quando ocorreu a regulamentação da pós-graduação em 1965, foram reconhecidos apenas 11 programas de doutorado no país e em 1998 existiam 782 programas, número bastante considerável em relação ao início. Na última década avaliada, pode-se constatar que a quantidade continuou aumentando até atingir um crescimento de 68,8% no número total de programas existentes entre 1998 e 2008.

Para o Centro de Gestão (2010), esse crescimento reflete o amadurecimento da pós-graduação no país e de uma política bem sucedida para a formação de recursos humanos de alto nível, que se manteve por mais de quatro décadas, mesmo com as mudanças de governos e regimes políticos, caracterizando-se como política de Estado. Ele destaca a importância que os programas de doutorado têm assumido nesse período para a produção do conhecimento científico no país.

Os programas de doutorado têm assumido um peso e importância progressivamente maiores na pós-graduação brasileira, enquanto que os programas de mestrado têm visto sua importância relativa perder espaço. Em algumas atividades, como é o caso de docentes universitários e pesquisadores, o doutorado não é requisito necessário, a titulação neste nível é extremamente valorizada nas contratações para uma crescente valorização de postos de trabalho. O próprio sistema nacional de pós-graduação é parte desse ambiente nacional que valoriza os programas de doutorado na medida em que a expansão da pós-graduação gera uma demanda de profissionais, que se dedicam integralmente às atividades de ensino e pesquisa, dos quais a exigência de titulação em nível de doutorado é hoje essencial (CENTRO..., 2010, p. 63).

O centro reforça a importância da CAPES no processo de avaliação dos cursos de pós-graduação, especialmente nos programas de doutorado, destacando duas razões. A primeira, seria o processo contínuo dessa avaliação, que visa à melhoria da qualidade nos programas. A segunda, é que a avaliação está vinculada a mecanismos de punição e controle, que mantêm o credenciamento ou o descredenciamento dos programas; aos estímulos que condicionam a concessão de bolsas para o mestrado e o doutorado e ao auxílio para o financiamento de projetos de pesquisas pelas agências oficiais de financiamento e apoio à pesquisa no país.

Outro ponto fundamental que deve ser lembrado, sobre os problemas que ocorrem nos programas de pós-graduação, é a dificuldade dos pesquisadores em tratar as questões teóricas e metodológicas, tornando os trabalhos mais descritivos e menos analíticos. Isso provoca um avanço em relação às discussões voltadas para as questões da prática e da funcionalidade, que privilegiam as teorias do “saber fazer” (DUARTE, 2006).

Essas tendências, em geral, no final do século XX, estão ligadas aos novos pilares da educação⁹¹, definidos como base epistemológica para a educação do século XXI, preconizados pelo relatório da UNESCO, organizado por Jacques Delors, em 1996, e aos objetivos do milênio definidos pelas Nações Unidas, no final do século XX na Cúpula do Milênio em 2000, inclusive para a educação.

⁹¹ Aprender a conhecer; Aprender a viver juntos; Aprender a fazer e Aprender a ser.

Essa discussão pode estar relacionada com os estudos sobre a história da infância ou aqueles que tratam mais especificamente sobre as questões históricas e que geralmente integram os estudos sobre a história da educação no Brasil. Esses estudos representam a menor quantidade na classificação do quadro 3, na página 159, que tratam do conceito de infância ou da história da infância e somam um número de 16 trabalhos.

O professor Walter Lúcio de Alencar Praxedes (2002), escrevendo sobre a recepção e a influência do marxismo, nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, propõe uma interpretação histórica e sociológica sobre a influência dessa teoria na pesquisa educacional brasileira, após a Reforma Universitária instituída pelo regime autoritário de 1968.

Segundo ele, alguns profissionais da educação assumiram uma postura materialista e dialética da história, como no caso do Professor Dermeval Saviani, que se manifestou, naquele período, acerca de sua concepção teórico-metodológica, para a compreensão dos estudos históricos e filosóficos da educação.

Praxedes (2002) explica que, sob diferentes aspectos e pontos de vista dos profissionais da educação, a incorporação do marxismo ocorreu justamente a partir de 1969, após a reforma universitária, que tinha como um dos seus objetivos sufocar suas possibilidades de desenvolvimento. Então ele escreve que,

Em relação ao contexto histórico, político e universitário no qual se desenvolveu a produção do pensamento educacional marxista no Brasil, considerando-se que o desenvolvimento do marxismo nas faculdades de educação é obra de um profissional do saber voltado para a realização do seu labor intelectual, pode-se supor que uma de suas precondições foi a expansão do número de programas de pós-graduação ocorrida após a Reforma Universitária de 1968, que ampliou consideravelmente a possibilidade dos profissionais universitários se dedicarem à carreira acadêmica; e que o desenvolvimento de um pensamento educacional com tal filiação metodológica é resultado de uma estratégia consciente de alguns grupos de pesquisadores (PRAXEDES, 2002, p. 08).

Da mesma forma, o professor Dermeval Saviani destaca os avanços ocorridos na pós-graduação em educação no Brasil a partir da década de 1970. Segundo ele, foi com a instalação dos programas de pós-graduação que as

pesquisas em história da educação começaram a se desenvolver de maneira bastante significativa, ampliando gradativamente a sua produção até constituir um importante campo de conhecimento (SAVIANI, 2006).

Mas, para tratar das questões históricas ou entender os trabalhos produzidos sobre o conceito de infância ou a história da infância, nas pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, é necessário discutir sobre a mudança de paradigmas nas pesquisas sociais que ocorreram sobre vários aspectos no final do século XX e que, conseqüentemente, influenciaram as pesquisas históricas no Brasil, produzindo, então, uma nova visão de história e, também, de infância.

O professor Dermeval Saviani, discutindo sobre a predominância dos paradigmas nas pesquisas histórico-educacionais, afirma que, atualmente, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, os aspectos considerados para os estudos da história da educação são bastante diferentes. Houve, no início das pesquisas, nos diferentes programas, um predomínio do positivismo, seguido da escola dos *Annales* junto com o marxismo, mas, hoje, a predominância dos estudos pertence à Nova História (SAVIANI, 2006).

A Nova História originou-se a partir de um movimento ocorrido na França, denominado Escola dos *Annales* (1929-1989). A obra do historiador inglês Peter Burke (1997) propõe para o leitor os elementos necessários para a compreensão desse movimento intelectual associado à revista francesa *Annales*.

Esse autor destaca que Lucien Febvre e Marc Bloch foram os líderes do movimento que pode ser considerado como a Revolução Francesa da Historiografia. Nos primeiros números da revista houve predominância dos historiadores econômicos. A concordância de Febvre e Bloch, no fundamental de seu trabalho comum, fez o sucesso do movimento. Para ele, os escritos de Bloch revelam, de maneira clara, sua competência para produzir sínteses e ir direto ao coração de um problema.

Burke (1997) registra que Braudel sucedeu a Febvre como diretor da Revista na sua segunda geração. Mas, segundo ele, o período no qual esteve na Revista, Braudel foi alheio a dois grandes movimentos que surgiram no seu interior: a história quantitativa e a história das mentalidades. Esta última foi utilizada pelo escritor Philippe Ariès como concepção teórico-metodológica para a realização de estudos sobre a história da infância.

A Terceira Geração da revista aconteceu depois de 1968, quando em 1969 jovens como André Burguière e Jacques Revel envolveram-se na administração dos *Annales*. Conforme escreve o autor, nos últimos vinte anos da Revista ocorreram mudanças intelectuais significativas. Nesse período, ninguém dominou o grupo, como nos períodos anteriores.

Então, muitos comentadores dos *Annales* falam em fragmentação, permanecendo, contudo, o policentrismo. Assim, “o projeto de Febvre se estende às fronteiras da história permitindo a incorporação de outros temas como a infância, o sonho, o corpo e, mesmo, o odor” (BURKE, 1997, p. 79).

A terceira geração da revista é a primeira a incluir mulheres historiadoras e é a mais aberta a ideias vindas do exterior. Isso mostra que o centro do pensamento histórico, desse movimento, não estava mais em Paris ou que havia, nesse período, mais de um centro de inovação ou nenhum centro.

Após passar por diferentes gerações e dirigentes, nos anos de 1960 a 1970 ocorreu uma mudança de interesses da parte de alguns historiadores que se transferiram da base econômica para a superestrutura. “Philippe Ariès, por exemplo, direcionou seus interesses para a relação entre a natureza e a cultura, buscando compreender como uma cultura vê e classifica fenômenos naturais como a infância e a morte” (BURKE, 1997, p. 81).

Burke faz um exame dos *Annales* numa perspectiva global. Em sua visão, os *Annales* tiveram uma má recepção em vários lugares, em muitos países. Entretanto, antes da Segunda Guerra Mundial os *Annales* já tinham muitos aliados, mesmo em alguns países europeus como a Polônia, por exemplo, onde o marxismo

predominava. Num balanço final sobre o movimento, o autor registra que: “É tempo, pois, de considerar, em conclusão, o valor, o custo, e o significado das contribuições coletivas dos *Annales*” (BURKE, 1997, p. 123).

Para concluir, ele destaca que os *Annales* expandiram o campo da história por diversas áreas, inclusive para áreas do comportamento humano e para outros grupos sociais, sobretudo para aqueles negligenciados pelos historiadores tradicionais.

Em contrapartida, à concepção de Burke (1997), o escritor francês François Dosse, cuja obra “A história em migalhas: dos *Annales* à Nova História”, escrita em 1987, realiza uma discussão sobre a origem e a evolução dos *Annales* até, segundo ele, culminar em uma história fragmentada, uma história em migalhas.

Esse autor expõe, de maneira clara e objetiva, os diferentes posicionamentos e as adaptações efetuadas pela Escola dos *Annales*, desde a sua primeira geração quando os seus fundadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, propunham uma ciência empírica, sem dogmas, como negação à filosofia da história do século XIX e ao seu aspecto tipicamente positivista, até a sua transformação na chamada Nova História.

Na visão do autor, nos anos 1970 um contexto político favorável à inflexão do discurso histórico faz com que o historiador dos *Annales* siga o caminho do etnólogo e abandone os aspectos econômicos, sociais e a mudança. Então registra:

O poder legisla sobre os direitos do marido e da mulher, sobre a contracepção e o aborto, sobre a maioridade aos dezoito anos. O discurso do historiador responde à transformação concreta da sociedade e confere consistência temporal a essas medidas pontuais ao se interrogar sobre o funcionamento da família, sobre o lugar e a imagem da criança, sobre o papel da disciplina, sobre as práticas contraceptivas do tempo antigo (DOSSE, 2003, p. 251-252).

A influência da etnologia, em sua visão, apresenta-se como um discurso da integração na sociedade técnica, restituindo a cidadania e conferindo à sociedade um caráter dualista, mais próximo da realidade. Nessa perspectiva, a Escola dos *Annales* abre-se, nos anos 1970, para o estudo das sensibilidades e da cultura material.

Dosse (2003) registra que a influência da etnologia no discurso histórico está relacionada à influência dos meios de comunicação de massa que comportam a história cultural. Para ele, essa influência transforma o homem em indivíduo passivo, retirando dele a participação social. Em sua concepção:

Encontramos na escola dos *Annales* um belo exemplo de adaptação a essa sociedade dos meios de comunicação de massa. Ela se instala como moda cultural, ao apresentar uma história em migalhas em uma sociedade cada vez mais fragmentada. Esses recuos para o indivíduo e para os tempos antigos imóveis são sintomáticos de um futuro abandonado à única lógica, por vezes, louca, do desenvolvimento de forças produtivas não dominadas (DOSSE, 2003, p. 266).

E, assim, nos anos 1970-1980, a admiração dos historiadores dos *Annales* pelo público corresponde à reprodução e à perpetuação do sistema. Dosse afirma que a Escola dos *Annales* realizou uma verdadeira fragmentação da história. Para ele, não existe mais a história, mas as histórias. Em sua percepção,

O historiador, ao querer absorver todas as ciências sociais, arrisca-se a perder aquilo que fundamenta a especificidade e o interesse de seu olhar, ou seja, sua capacidade de síntese, à qual parece renunciar. Por trás do expansionismo do discurso do historiador, parece haver a confissão de impotência para tornar inteligível a totalidade do real, preço pago pela fuga antecipada (DOSSE, 2003, p. 269).

Por conseguinte, o historiador foi sacudido pela relatividade dos valores que se espalharam pelo oriente e não defende mais uma sociedade que se desenvolve com valores sólidos e universais. O território do historiador afastou-se para a exploração da psique humana por meio da evolução dos comportamentos, da sensibilidade e das representações.

Conforme ele pensa, a evolução das mentalidades tornou-se privilégio da nova história. Então explica que o novo historiador, muitas vezes, contenta-se em transcrever a maneira por meio da qual as pessoas percebem sua época sem estabelecer uma relação com a própria realidade da época. E, portanto, mesmo sendo uma escrita de longa duração, ela não se integra no conjunto social global (DOSSE, 2003, p. 300).

Dosse (2003) esclarece ainda que a rejeição da análise política levou os *Annales* a passarem longe dos fenômenos importantes de sua época. Em sua percepção, essa nova era traduz-se pela fragmentação do corpo social, pelo desengajamento político e termina na indiferença e na incapacidade para agir.

Como consequência esse autor escreve que:

A Nova História apresenta-se, então, como uma máquina de guerra contra o pensamento dialético. Ela dá o primado, no fundo, ao ser e encara o motor, o procedimento histórico no processo de cisão e não de fusão dos contrários. [...] a Nova História apresenta uma história fragmentada, imóvel, quase imperceptível ao olhar; histórias de pouca importância (DOSSE, 2003, p. 346).

É a partir desses elementos, até aqui apresentados que, sob diferentes pontos de vista, profissionais da educação e das ciências humanas e sociais realizaram várias discussões sobre as mudanças de paradigmas que influenciaram de maneira favorável ou negativa as pesquisas em história da educação no Brasil.

Marcondes (2007), discutindo sobre a crise dos paradigmas e a modernidade, explica que uma crise de paradigmas caracteriza-se como uma mudança de conceito ou de uma visão de mundo resultante de um descontentamento com os modelos utilizados para explicar a realidade. Conforme ele aponta, a crise de paradigma leva, em geral, a uma mudança de modelo científico, ocasionando também revoluções científicas.

Em março de 1993, um grupo de professores brasileiros reuniu-se no Departamento de Educação da PUC-RJ para iniciar o período letivo com um seminário denominado “A crise dos Paradigmas e a Educação”. Juntaram-se, nesse seminário, especialistas das áreas das Ciências Humanas e Sociais e profissionais da Educação para uma discussão acerca da repercussão dessa crise e da possibilidade de produção de novos conhecimentos na área da educação (BRANDÃO, 2007).

A professora Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, do Departamento de Educação da PUC-RJ, registra que há uma crítica sobre os trabalhos atuais

realizados em História da Educação, porque, conforme essa crítica, eles não refletem, nessa área, os avanços no campo da pesquisa histórica. Segundo ela, tal crítica está atribuída, em particular, à influência da Escola dos *Annales* que aponta para a chamada crise dos paradigmas no campo da História.

Contudo, ela explica que recentemente uma aproximação da história da Educação a algumas vertentes da Nova História possibilitou o início de um diálogo produtivo. Conforme ela pensa, a Nova História tem características importantes que devem ser consideradas:

Uma das características do *novo tipo* de História que vem se construindo é a ampliação do seu campo de estudos, até então restrito ao âmbito do sóciopolítico. Propõe-se, na verdade, uma ampliação do próprio objeto de estudo da História; esta passa, aliás, a ter uma multiplicidade de objetos, alguns dos quais totalmente novos (porque, até então, impensados como tal). Uma segunda característica é a desmitificação do *fato histórico*, que passa a ser percebido como algo que é construído pelo historiador ao longo do próprio processo de sua pesquisa. Com isso, dá-se a passagem de uma História meramente factual e descritiva para uma História fundamentalmente interpretativa e o critério de verdade se desloca do fato para a interpretação (MENDONÇA, 2007, p. 71-72).

Na percepção dessa autora, essa nova visão de fazer história situa o historiador no meio de uma dupla tensão que é o particular e o total, o subjetivo e o objetivo. Dá-se, nessa perspectiva, uma nova dimensão do papel da teoria na pesquisa histórica e da relação passado/presente (MENDONÇA, 2007, p. 71).

Ela aponta, ainda, que passamos de uma História puramente descritiva, baseada na análise da legislação do ensino, para uma História interpretativa, utilizando o referencial marxista, especialmente o gramsciano, na maioria das vezes, de maneira mecânica e reducionista. Tal posicionamento, em sua percepção, gera uma série de problemas. Então esclarece:

A nosso ver, a maioria dos trabalhos recentes na área da História da Educação, em especial aqueles que se utilizam do referencial marxista – de forma marcadamente mecanicista – reflete uma concepção cartesiana de método, que é o que torna as análises desenvolvidas bastante simplificadoras e reducionistas (MENDONÇA, 2007, p. 74).

Nessa perspectiva, a autora justifica seu posicionamento, acerca da evolução e da ampliação das pesquisas em história da educação, destacando como positiva a influência da Nova História, enquanto referencial teórico-metodológico, para a produção de novos conhecimentos.

Em estudo recente, a professora Claudia Alves, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), respondendo a uma proposta da Coordenação do GT-HE⁹² da Anped, realizou um Levantamento sobre a pesquisa produzida no Estado do Rio de Janeiro, no âmbito da história da educação.

Segundo essa professora, o GT-HE exerceu importante papel na produção de uma identidade, porque promoveu a pesquisa e construiu um conjunto de pesquisadores para levantamentos de fontes, para a busca de interlocutores, para a organização de eventos e de debates sobre os trabalhos apresentados.

A professora Claudia Alves aponta que esse esforço conjunto colaborou para a formação de um campo da história da educação, caracterizado por um trabalho profissional de pesquisa histórica. Esse acontecimento proporcionou a troca com os historiadores ligados à nova história cultural, movimento de renovação da história, que possibilitou a aproximação com as novas matrizes de construção de problemas de pesquisa na história da educação.

Ela destaca que o panorama de dissertações e teses da pós-graduação do Rio de Janeiro permite a percepção de um olhar que incorpora a história como parte instrumental de análise. Essa perspectiva projeta-se para além da área da educação e da história. Os interesses temáticos presentes na amostra são: Políticas educacionais; Intelectuais, ideias e representações; Instituições de formação; Movimentos sociais e educação não-escolar; Currículos e práticas pedagógicas (ALVES, 2005).

Essa nova concepção de ciência e de história, ao ser adotada como aporte teórico-metodológico, e ao servir de base para as discussões de objetos numa

⁹² Grupo de Trabalho em História da Educação.

perspectiva histórico-social, é que determina a compreensão do conceito que se forma do objeto estudado. No caso deste estudo, produzem diferentes conceitos de infância ou diferentes compreensões de história da infância no Brasil, que serão objetos de discussão da nossa próxima unidade.

5.2 A CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS

Esta unidade realiza uma discussão sobre as concepções teórico-metodológicas adotadas nos trabalhos de pesquisa que discutem o conceito de infância ou a história da infância no Brasil, dentre aqueles que foram recolhidos no portal da CAPES e classificados por áreas de estudos. O objetivo é mostrar a contribuição dessa produção para os estudos da história da infância no Brasil.

Os trabalhos recolhidos no portal da CAPES, sobre a temática aqui discutida, somam um total de 16 (dezesesseis) resumos a partir dos quais pudemos perceber os autores e as teorias utilizadas como base metodológica para a realização dos estudos sobre a infância.

Destacamos na seção anterior, seção quatro deste trabalho, os autores e as teorias que fundamentam as pesquisas ou que serviram de aporte teórico e metodológico para, nesta unidade, a partir da leitura desses textos, compreender o conceito ou a história da infância neles apresentada e, enfim, destacar a contribuição desses escritos para os estudos da história da infância no Brasil.

Retomamos nesta unidade algumas problemáticas, anteriormente apresentadas, sobre a produção das pesquisas que discutem a história da infância ser em menor número em relação à classificação das pesquisas sobre outras diferentes discussões.

A primeira ideia que retomamos aqui é que os escritos que historicizam a infância dependem de estudos teóricos aprofundados e exigem dos pesquisadores

um compromisso maior em relação a esses estudos e um bom domínio teórico-metodológico que possibilite uma análise mais apurada do objeto.

Por essa razão, conforme justificam alguns autores, como Kuenzer e Moraes (2005), existe um recuo cada vez maior da teoria nas áreas das ciências humanas e sociais. Isso justifica uma tendência voltada para a realização de pesquisas que priorizam as ações educativas, na solução dos problemas imediatos, apresentados no cotidiano da escola.

Outra questão importante, anteriormente discutida, que merece ser lembrada para a análise e a compreensão dos estudos históricos sobre a infância, na área educacional, é a utilização de diferentes teorias⁹³ nos trabalhos que produzem, também, diferentes conceitos de história e de infância.

Dessa forma, os trabalhos de pesquisa sobre a infância, ao tratarem das questões históricas, adotam uma teoria e, a partir dela, elaboram um referencial de análise e uma conceituação histórica de infância de acordo com as possibilidades que esse aporte teórico lhes permite produzir.

No entanto, nem todos os resumos coletados e separados sobre o conceito ou a história da infância apresentam elementos suficientes para a visualização clara do referencial teórico adotado para os estudos sobre a infância. Por conseguinte, elencamos os autores e as teorias que aparecem com maior clareza em alguns resumos e buscamos encontrar os trabalhos na íntegra.

Dos 16 (dezesesseis) resumos separados sobre a temática em questão, foi possível encontrar 8 (oito) textos completos que, a partir de então, nos permitiram retirar deles informações mais apuradas e afirmar, com mais clareza, o conceito de infância produzido por essas pesquisas, como, também, destacar a sua contribuição para os estudos da história da infância no Brasil.

⁹³ Materialismo Histórico e Dialético; História das Mentalidades; Ordem do discurso; Mídia e educação; História Oral.

Por intermédio de alguns apontamentos que faremos, a seguir, dos próprios textos elaborados pelos pesquisadores, procuraremos mostrar como esses autores discutiram a infância, sob diferentes concepções, produzindo, a partir dessas discussões, uma compreensão histórica de infância.

Oliveira (1989, p. 08-09), ao discutir o tema “infância e historicidade”, entende a criança como parte que constitui o tecido social e, por essa razão, aparece em todos os tempos. Sua análise toma como base de discussão algumas categorias da dialética marxista, como a contradição, a totalidade e a historicidade, para auxiliá-la no eixo da sua discussão, que é compreender a criança como ser social.

Merece destaque, nesse trabalho realizado pela autora, a discussão apresentada sobre a temática que trata a infância como categoria histórica. Nessa discussão, há a possibilidade de visualizarem-se as categorias da dialética marxista, propostas como eixo de discussão para a compreensão de infância e historicidade.

Ela escreve que deve-se considerar a natureza social do homem, assim como a natureza social da criança, pensando-a na sua relação com a sociedade, em contato com os bens e com os valores que são socialmente produzidos, para a realização tanto da criança que a sociedade quer, quanto a sociedade almejada pelo novo homem. Essa compreensão de infância entende a criança como posta nas relações sociais mais amplas, sujeito específico e especificado por essas relações.

Esses fatos justificam a essência histórica do homem que se institui na criança. Conforme escreve a pesquisadora, o psicólogo francês Henry Wallon⁹⁴

⁹⁴ Henry Wallon (1879-1962), psicólogo francês que explicou os fundamentos da psicologia como ciência, seus aspectos epistemológicos, objetivos e metodológicos. Esse autor admite o organismo como condição primeira do pensamento. Conforme ele pensa, toda a função psíquica pressupõe um componente orgânico. Todavia ele considera que isso não é condição única, para o desenvolvimento, porque o objeto da ação mental deriva do ambiente no qual o sujeito encontra-se inserido, isto é, vem do meio social. Esse psicólogo concebe que o homem é determinado fisiológica e socialmente e, portanto, está sujeito às disposições internas e às situações exteriores. Assim, a atividade do homem é inconcebível sem o meio social. Isso justifica que as sociedades não existiriam sem indivíduos com aptidões como a da linguagem, que pressupõe uma conformação determinada do cérebro; haja vista que certas perturbações de sua integridade privam o indivíduo da palavra. Percebe-se, assim, que, segundo Wallon, não é possível dissociar o biológico do social no homem. Essa é uma das características básicas que sustenta sua Teoria do Desenvolvimento. Veja-se: GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

regasta no homem - nesse caso, na criança - os indicadores sociais nas condições de vida da criança. Assim, “[...] com ele reafirma-se na criança a natureza social do homem que o materialismo histórico põe sempre a nu, por uma lógica que rompe com as amarras do aparente e do empírico” (OLIVEIRA, 1989, p. 75).

Todavia ela explica que não é essa a lógica que move a consciência comum sobre a criança e a infância. Para ela, as ideias que prevalecem sobre infância, em geral, fazem do dado natural, por sua forte imediaticidade, a determinação competente sobre a infância.

Opondo-se a essa concepção do senso comum, ela explica a essência histórica do homem na criança.

Este deslocamento conduz a considerar a infância como condição social, histórica, de crianças reais que representam no pensamento como categoria concreta, histórica. Porque histórica a categoria não perde a sua historicidade, mesmo quando aponta a infância sendo representada no pensamento como dado natural, categoria simples, na remota consciência social; nem a perde, quando entende a determinação do dado natural na síntese que compõe a infância nas sociedades mais desenvolvidas. Sua historicidade, também, não fica comprometida quando revela que, com o grau de complexização atingido pelas sociedades desenvolvidas não se extinguiu da consciência social o entendimento da infância como condição determinada pelo dado da natureza – uma forma permanente de se identificar a criança mas que não é suficiente para representá-la nas sociedades desenvolvidas (OLIVEIRA, 1989, p. 76).

Ela esclarece que o senso comum tende a pensar que as crianças pobres têm infância tanto quanto as crianças das classes mais ricas e de poder, porque todas as crianças passam por uma fase de maturação. Isso ocorre, mesmo sendo essa maturação marcada pela qualidade de vida das crianças pobres, que se expressam em corpos magros e barrigas redondas, mesmo não sendo aquela barriga mimosa do “Eros grego”, por meio da qual o renascimento mostrou os sinais das condições específicas da criança.

Dessa forma, o senso comum, geralmente, entende a criança sob os dados limitados da maturidade. Essa compreensão de infância sustenta a ideia de igualdade entre os homens na sociedade burguesa, porque é tomada pela

universalidade da infância considerada como um dado natural, ou seja, um processo natural na vida da criança.

A partir dessa assertiva, ela explica a infância como categoria simples para, posteriormente, explicá-la como categoria concreta. Conforme ela escreve, os estudos realizados pelo escritor Francês Philippe Ariès contribuíram na compreensão moderna do sentimento de infância ao discutir as idades da vida, a partir do que ele chama de tratado pseudocientífico da Idade Média, por intermédio da obra “*Le grand propriétaire de toutes choses (1556)*”⁹⁵, mostrando como as pessoas concebiam a criança, naquele período, e como isso se constituiu no ocidente, no início da Idade Moderna, como marco para um conceito de infância que explicava o que era ser criança e, conseqüentemente, a infância como um fenômeno natural, porque todas as crianças eram infantes (OLIVEIRA, 1989).

Para explicar a criança como categoria concreta, a autora escreve que

Ser criança, sujeito particular nas sociedades mais desenvolvidas, exige mais do que situar-se no estágio determinado de maturação biológica em que toda criança se situa. Exige a apropriação da cultura que está sendo socialmente posta e que permite à criança, porque homem novo que carrega o homem velho, abrir-se, já na sua condição de criança, para uma démarche facilitada pelas conquistas do homem velho (OLIVEIRA, 1989, p. 91).

Assim, ela defende a infância como condição social e histórica. Explica as crianças vivendo em sociedades com determinado nível de desenvolvimento e, portanto, como fruto das sociedades de classes e das relações materiais que os homens estabelecem entre si para a produção e a reprodução de sua existência.

⁹⁵ Ariès (1981) escreve que, segundo essa obra, as fases da vida correspondem ao número dos planetas que são sete: infância, *pueritia*, adolescência, juventude, senectude, velhice e *Senies*. Conforme ele explica, os limites de idade de cada uma dessas faixas etárias, a partir dos seus nomes, são diferentes daquelas que conhecemos hoje. A infância, nesse período, era entendida como fase de dependência e era considerada a primeira idade. Essa fase começava quando a criança nascia e durava até os sete anos de idade. Por essa razão, a criança era tratada de forma diferente dos adultos, porque não havia desenvolvido as habilidades necessárias para a alimentação e para a linguagem e porque ainda não possuía os dentes firmes. Depois dessa fase ela se misturava naturalmente ao mundo dos adultos e participava dos acontecimentos sociais sem nenhuma restrição. Passava a ser considerada, portanto, como um adulto em tamanho menor.

O estudo realizado por essa pesquisadora, tomando por base as categorias da dialética marxista, constitui-se como importante instrumento para a compreensão da infância dentro de um contexto social, historicamente determinado pelas relações materiais de produção da vida humana. Mostra a infância como fenômeno histórico e esclarece como a criança se constituiu, ao longo da história, como sujeito que tem força e abrangência nas relações sociais.

Gómez (1994), em sua dissertação de mestrado, estudou “A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância”. Essa autora apresenta dois momentos na história, nos quais podem ser registradas possíveis compreensões de infância.

Conforme ela entende, o primeiro momento se situa desde os primórdios da civilização até o fim da modernidade, onde parece existir uma indeterminação da categoria “criança”, tendo em vista a forma como esta era tratada e, portanto, compreendida dentro do contexto social, no qual se encontrava inserida.

Nessa perspectiva, a especificidade da vida da criança não foi levada em conta, ficando diluída na relação estabelecida entre crianças e adultos de um mesmo grupo social. Num segundo momento histórico, que se iniciou no final da modernidade, ela entende que já é possível perceber a formulação clara da categoria “criança”.

Conforme explica essa autora, seu estudo trata da recuperação histórica da compreensão de infância, materializada pela prática, e leva em consideração diferentes momentos nos quais a infância foi misturada e confundida com o adulto, sendo que essa condição existiu até finais do século XVIII.

Ela entende que, até esse período, havia um desconhecimento das especificidades da criança, devido às relações que ela mantinha com o adulto, porque este representava o único modelo a ser seguido pela criança. Em função disso, as crianças eram obrigadas a adotarem o mesmo comportamento dos adultos, com regras e normas impostas e previamente determinadas.

Entretanto, após o período que representa o final da modernidade, essa condição muda. Então, segundo o entendimento da autora:

[...] o fim da modernidade consolida a sistematização de princípios e formas mais elaboradas de orientar a educação, gerando condições para a formulação das grandes correntes pedagógicas conhecidas. Essas correntes, ao sintetizarem as diferentes formas de conduzir, orientar ou formar a criança, partiram dos modelos sociais, assim como da concepção de homem neles incorporada. Estabeleceu-se, de forma implícita ou explícita, uma concepção de criança. Portanto, uma forma de orientar a sua vida e construir a identidade do futuro homem. A partir de então, começou-se a estudar a particularidade da criança e a identificação das formas de introduzi-la nos diferentes modelos sociais em curso (GÓMEZ, 1994, p. 3-4).

Ela explica que em seu trabalho de dissertação foram consultadas fontes secundárias que discutiram temas inerentes à vida da criança no decorrer da história. Segundo ela escreve, a contextualização do trabalho foi subsidiada pelas leituras de Marx (1973) a partir do texto Introdução Geral à Crítica da Economia Política; Ponce (1983) - Educação e Luta de Classes; Manacorda (1987) - História da Educação; Enguita (1989) - A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo e Luzuriaga (1990) - História da Educação e da Pedagogia⁹⁶.

Para essa autora, historicamente não é possível discutir a infância sem falar na atuação do homem sobre a natureza e sobre a produção da sua própria vida material. As ações executadas pelos homens, na forma de organização da vida em sociedade, possibilitaram a formulação de concepções sobre o mundo, sobre eles mesmos e sobre a maneira de direcionar a educação da criança com os modelos sociais existentes, em cada momento histórico.

Ao organizar-se em sociedade, o homem demarcou suas relações, permitindo ou impondo, de acordo com os seus interesses ou com as suas necessidades, uma divisão sócio-política favorecida pela passagem do saber comum ao saber especializado. O Saber comum era oriundo da própria prática social da comunidade. Numa sociedade tribal, no entanto, não havia disputa pelo poder, predominando as diferenças de sexo e do período de vida de cada pessoa.

⁹⁶ Esses autores estão elencados na lista de referências no final deste trabalho.

Contudo, numa sociedade de classes, com a divisão social, segundo a pesquisadora, existe a possibilidade de separação da criança e do adulto. Conforme ela escreve:

Com a divisão social o homem começou a diferenciar a criança, com o que foi especializando a forma de tratá-la. Por um lado, estavam as que continuavam sendo tratadas unicamente como animais de força, sobrevivendo para continuar exercendo o trabalho mais rude. Do outro, encontravam-se os eleitos que começam a ter uma orientação especializada, cobrando-se deles um comportamento diferenciado e educando-os para dirigir o trabalho dos outros. Tudo isto, levou os homens se afastassem uns dos outros. Assim, a partir do contraste na orientação das crianças, nasce na prática distintas concepções. Contudo, esta educação especializada não deu à criança eleita uma maior vantagem em relação às outras, continuando a sua disputa na vida dentro de um regime de sobrevivência até alcançar a posição privilegiada de adulto no exercício do governo. Assim, define-se (*sic*) dois tipos de homens: os bons ou os dirigentes e os inferiores ou os executores do trabalho rude (GÓMEZ, 1994, p. 128).

Finalizando seu estudo, ela conclui que as diferentes concepções de infância apareceram a partir do período no qual o homem começou a dividir-se. Surgiram, então, várias divisões como a sócio-econômica, a sexual, a cultural, dentre outras.

Em sua visão, o aparecimento da educação escolar foi um dos fatores que representou uma desvantagem para as crianças desprovidas dessa possibilidade, ou seja, daquelas crianças que não tiveram acesso às instituições educacionais. A partir de então, desenvolveram-se as mais variadas formas em diferentes épocas, que levaram à separação, à organização do comportamento e à orientação das crianças.

Essa pesquisadora discutiu em uma perspectiva materialista histórica, a produção da infância junto com a atuação do homem sobre a natureza e com a produção de sua própria existência. Foram as necessidades geradas na forma de organização da vida em sociedade que possibilitaram a inserção da educação da criança, em diferentes momentos da história. Por conseguinte, seus estudos auxiliam na compreensão de que a infância, assim como a educação da criança, está imbricada com a produção e a reprodução da existência humana no decorrer da história.

Tomando por base as formas de organização da sociedade capitalista, a partir das relações de capital de trabalho, Araújo (1994) discute os efeitos massificadores do capital sobre a criança da classe trabalhadora, discorrendo sobre a gênese do processo de alienação da natureza humana, a partir da perspectiva materialista histórica e dialética. Sua dissertação foi publicada com o mesmo título pela Editora da Universidade Federal do Espírito Santo (Edufes), no ano de 1996.

Conforme ela entende, a trama da sociedade capitalista produz uma cultura negadora da infância, mascarando a condição da criança da classe trabalhadora, como sujeito nas relações sociais, produzindo generalizações sobre o lúdico que, segundo ela, possibilitaria a passagem da criança do “reino da necessidade ao reino da liberdade” (ARAÚJO, 1994).

Por essa razão, ela esclarece que as questões discutidas em seu trabalho buscam denunciar a expropriação da criança como sujeito nas relações sociais, em uma sociedade sustentada pela divisão do trabalho, pelo consumo e pelo modo de produção capitalista. Para ela, é necessário criar um estado de vida que supere as necessidades e que se configure na liberdade e na conquista do desenvolvimento das forças humanas e espirituais.

Essa autora explica que a ideologia dominante exerce suas forças na sociedade, perpetuando ideias, valores e normas que impedem o homem de avançar para além dos reinos de suas necessidades, então escreve que da mesma forma que

[...] a ideologia tem procurado ampliar seu campo de ação em direção à criação de seres expropriados de sua essência humana, ela introduz uma concepção de criança com inúmeros elementos conceituais que transferem a lógica capitalista do patrão em relação ao empregado à lógica do adulto em relação à criança. Assim, da mesma forma que a classe dominante impede que os trabalhadores se definam como homens mas apenas como seres produtivos, o adulto imbuído dos preceitos capitalistas impede que a criança viva sua infância em várias instâncias da sociedade (ARAÚJO, 1996, p. 27).

Nessa perspectiva, o que se pode perceber é que, para a ideologia dominante da sociedade capitalista, a criança da classe trabalhadora é considerada como um

ser produtivo para o trabalho e, sobretudo, como mão-de-obra barata, não sendo tratada, portanto, como infante.

A autora explica que a expropriação da criança tem suas raízes nas relações capitalistas, que institui uma imagem de criança para mascarar os conflitos e as contradições que perpassam o universo infantil. Dependendo da condição de classe social, a sociedade procura inculcar um conceito de criança que atenda aos padrões determinados pela burguesia, com a ideia disfarçada de repassar para a criança o ideário capitalista, iniciado a partir da divisão social do trabalho.

Desprovida dos meios necessários para se apropriar de sua natureza essencialmente humana, essa criança permanece no reino da necessidade e fica subjugada à condição de exploração e à dominação.

Sua infância é relegada por tratar-se de um infantilismo, inocência e imaturidade, e sua vivência como criança é travestida como instrumento de lucro, de imagens e de consumo. Muitas vezes, abstraída por generalizações, a criança passa a ser a réplica do adulto revigorada em vários contextos sociais (ARAÚJO, 1996, p. 148).

Dessa maneira, a criança da classe trabalhadora, obrigada a sofrer desde pequena as consequências de um projeto imposto pela hegemonia social e pela divisão social do trabalho, depara-se constantemente com sua particularidade enquanto criança.

Disso decorre, em sua concepção, a necessidade de se construir um olhar diferenciado sobre a criança e sobre suas reais condições de vida, pois ela, a criança, encontra-se prejudicada pelos condicionantes estruturais da sociedade.

Se o “reino da necessidade” representa na sociedade capitalista o estado de dominação e exploração por que passam os pertencentes à classe trabalhadora, ele se revela à criança ao negar-lhe sua condição de sujeito nas relações, sua particularidade enquanto criança e enquanto realidade humano-social (ARAÚJO, 1996, p. 149).

Essa pesquisadora defende a ideia de que somente com a apropriação dos elementos que garantem a natureza humana da criança é que ela poderá experimentar o “reino da liberdade”. Nesse caso, conforme ela entende, o lúdico constitui-se como principal elemento de emancipação da natureza humana da criança, pois, enquanto elemento de humanização, o lúdico possibilita à criança apropriar-se das condições necessárias que permitem sua transição do “reino da necessidade para o “reino da liberdade” (ARAÚJO, 1996).

Os estudos apresentados por essa autora constituem-se em importante reflexão sobre a criança porque, diferentemente de outras vertentes que têm a infância como objeto de discussão, ela toma a infância como foco de análise em uma perspectiva dialética e tenta romper com os padrões das vertentes que seguem o modelo da criança burguesa.

Mostra, dessa maneira, com as categorias marxistas, as contradições sociais e explica como a sociedade burguesa cria uma ideologia massificadora para alienar a criança da classe trabalhadora e mantê-la dentro dos padrões necessários para a reprodução do capital e da hegemonia capitalista.

A partir de um estudo que toma por base a análise foucaultiana, Corazza (1998) discute em sua tese de doutorado a “História da infantilidade”, resgatando em diferentes períodos históricos, como o ocidente concebeu a criança e, conseqüentemente, a infância, pregando, segundo ela, um fim de infância inequívoco. Sua tese foi transformada em livro e publicada sob o título de “História da infância sem fim”, pela Editora Unijuí, pela primeira vez em 2000, e a segunda edição que utilizamos neste trabalho foi publicada pela mesma editora no ano de 2004.

Ela escreve que a ideia de uma infância que vem se perdendo, sendo negada, roubada ou vitimada, na qual as crianças são tratadas, cada vez mais, como se fossem adultas, transformou-se em objeto de questionamentos e elemento de reflexão, de problemas de ordem social e moral.

Nos anos 90, com sentido inteiramente novo e numa cultura diferente, as formas de exclusão social da criança – acrescidas pela persistente demanda moderna da reintegração espiritual da infância, as regularidades enunciativas das práticas culturais indicam como remédios sociais e morais: a discriminação ou supressão da pobreza e da miséria econômicas; famílias emocional e moralmente melhor estruturadas; respeito aos direitos e atendimento às necessidades da infância; mais saberes especializados, que resultariam em maior sensibilidade por sua condição infantil; mais efetiva escolarização, funcionando como salvaguarda para a perda da infância. Nessas práticas, o fim da infância aparece sempre ligado à privação da educação escolar, por acreditarem que, se a criança para ali fosse e permanecesse, este fim seria adiado, abreviado, mesmo suprimido, e ela poderia continuar a ser criança e a viver o e no mundo infantil (CORAZZA, 2004, p. 27-28).

Essa autora questiona, então, como e por que pode ser enunciado o fim da infância, justamente em um período no qual as forças políticas estão empenhadas em apregoar uma infância sem fim. Quais as práticas discursivas e não discursivas, que políticas de infância e identidade infantil são proferidas, que justificam nesta época a escolarização da criança e que as protegem de um final de infância?

Ainda tecendo questionamentos, ela se pergunta se haveria uma interrupção histórica entre a idade da infância e os desejos e as práticas culturais em favor de uma infância que nunca se acabe, ou se todos esses mecanismos apenas integram as grandes e não continuadas linhas históricas que entrelaçam e ligam os poderes, os saberes e as verdades que ordenam a ideia de infantilidade.

Segundo ela, essas dúvidas buscam mostrar muito menos que o infantil não está desmedido, não está irregular – que não está acabando, que nada está ocorrendo que mereça maior atenção, que as crianças continuam da maneira como sempre foram – do que explicar a identidade infantil a partir de uma nova economia de “poder-saber-verdade” no interior das sociedades contemporâneas. Então, ela escreve que:

Trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas formas de ser, os jogos estratégicos de verdade – tanto os que adotam a configuração de uma ciência, de uma religião, de uma teoria, quanto os que podem ser encontrados em instituições ou em práticas de controle – que sustentam, nos tempos presentes, o discurso sobre o infantil, por levar em consideração o fato discursivo da infância e sua colocação em discurso: o fato de se falar da infância, quem fala, o

que se diz, as instituições que estão autorizadas a fazê-lo, que incitam este discurso, o armazenam e o difundem, excitando aquilo que flui em tal discurso para positivar a verdade – ontológica, deontológica, ascética, teleológica, escato-teológica – do ser adulto (CORAZZA, 2004, p. 29-30).

Para justificar sua perspectiva de análise sobre a história da infantilidade, essa autora explica que, se seu estudo fosse pautado na velha “história oficial”, que se baseia nas grandes narrativas, impondo efeitos hegemônicos de verdade, ou então, na “história social” da vida diária, nas casas e pátios das famílias letradas, ou na história pautada sobre fragmentos ou referências obscuras sobre pessoas comuns; ou, ainda, na “história das mentalidades ou das ideias”, cujo caráter é comparativo e regressivo, ou ainda dentro de outras possíveis perspectivas, como a “psico-história coletiva”, ou se pretendesse analisar as ideias científicas, religiosas ou filosóficas; ela acredita que em qualquer dessas concepções, a história da infância seria monótona. Então ela afirma:

[...] se este estudo se ancorasse no porto que Foucault chamou de “história efetiva” ou “história do presente” e operasse a partir de uma “perspectiva genealógica” [...] tomando “a infância” como o elemento mais especulativo, mais ideal e ao mesmo tempo mais interior do dispositivo de infantilidade – tal como ancora e considera –, a história do infantil poderia ser narrada em um tom distante de toda finalidade monótona (CORAZZA, 2004, p. 42).

Dessa forma, passando por diferentes momentos históricos e diferentes formas de pensamento que foram concebidos sobre a infância no decorrer da história, utilizando e intercalando fontes, a autora mostra como a infância vai sendo concebida no Ocidente até chegar aos tempos atuais e esclarece, a partir de suas análises, como estudou e entendeu a história da infância, afirmando que a infância é:

[...] uma idéia complexa historicamente formada no seio do dispositivo de infantilidade. Descreveu-se de que maneira esta idéia “da infância” se formou através das diferentes estratégias de poder e da função que desempenhou nisso tudo. Registrou-se que foi o dispositivo de infantilidade que, em suas diferentes estratégias, instaurou essa idéia “da infância”, e a fez aparecer, sob as quatro grandes formas: da identidade subordinada, do corpo e da alma educados, da adultização das crianças, e da sexualização do infantil (CORAZZA, 2004, p. 351).

O trabalho realizado por essa autora, baseado na perspectiva foucaultiana de análise, constitui-se em um grande feito que apresenta um estudo aprofundado de várias fontes que se entrecruzam em diferentes períodos históricos. Como resultado dessa análise, seu estudo afirma a necessidade discursiva na constituição de uma história da infância sem fim, para que o humano não desapareça como sujeito na modernidade.

Franco (2001) questiona em sua dissertação de mestrado sobre o “Desaparecimento ou uma nova conformação da infância?” Dialogando com vários autores e, sobretudo, com o autor norteamericano Neil Postman, que discute o desaparecimento da infância, depois da segunda metade do século XX, essa pesquisadora realiza um trabalho que tenta evidenciar que a infância não está desaparecendo, mas o que existe hoje é uma nova conformação da infância.

Para tanto, ela realiza uma discussão que denuncia certa cumplicidade da escola com o conceito de infância. Conforme ela explica,

Nunca se viu tantas mudanças e reformulações no trabalho da Educação Infantil como nesta última década. [...]. A quantidade de eventos, publicações, revistas, congressos, seminários sobre esse assunto confirmam a necessidade e a abertura no que se refere a novas mudanças das formas pedagógicas nesta área. Essas mudanças nos remetem a questionar se isso tem trazido novas formas de se conceber a infância ou se simplesmente ela está desaparecendo (FRANCO, 2001, p. 18).

Então, ela postula que, para Postman (1999), a infância é um artefato social e, segundo ele, somente durante o primeiro ano de vida é que ela pode ser vista como uma categoria biológica. Para esse autor, a infância é uma grande invenção do Renascimento, talvez a mais humanitária, que surgiu por volta do século XVI, como estrutura social e como condição sociológica.

Essa pesquisadora usa o escritor Francês Philippe Ariès (1981) para mostrar que nos séculos XVI e XVII surgiu um novo sentimento de família, configurando um novo sentimento de infância. A família torna-se, assim, um lugar privado e assume progressivamente, junto com a escola, a preparação para a vida. Dessa forma, a

escola vai confinando uma infância, antes livre, em um regime de disciplina, cada vez mais rigoroso. Ela escreve ainda que,

Hoje, também encontramos o adulto organizando a forma de ser da criança conforme a sua visão, a sua maneira de ser. O que ele acredita que vai ser bom para o seu filho é o que prevalece (o que nem sempre é o que poderia ser mais indicado para a criança). Daí, realmente, pode-se dizer que, dessa forma, aliena-se e constrói-se a infância. Vale lembrar que a história da infância sempre foi marcada pela marginalidade social, cultural, econômica e educativa (FRANCO, 2001, p. 24).

Retomando os postulados de Postman, ela afirma que, para esse autor, a tipografia foi a grande responsável pela separação entre o adulto leitor e a criança não leitora, provocando uma grande explosão de conhecimento. Contudo esse autor mostra uma nova configuração das etapas da vida. Mostra que existe atualmente uma aproximação, cada vez maior, dos hábitos das crianças em relação aos mesmos hábitos dos adultos e um possível desaparecimento da infância.

Então questiona: o que vem a ser o conceito de infância?

Se o conceito é histórico, parece-me óbvio que, em cada época, possa existir uma idéia sobre a criança e a infância. O fato de não haver diferenciação da criança e do adulto não deixa de ser uma descaracterização do que é uma criança? Hoje, vivemos os dois extremos. A infância em destaque, porque nunca se falou tanto em direitos da criança, mas também vivemos situações de descaso e violência infantil por demais marcantes numa sociedade que vive o alvorecer do século XXI. É angustiante pensar que, hoje, ainda muito pouco se faz pela criança. A declaração dos direitos da criança, em 1959, procura resgatar e fazer cumprir os direitos das crianças. A última Convenção Internacional sobre Direitos da Infância (1989) discute os diferentes compromissos que a sociedade deveria assumir com respeito à infância (FRANCO, 2001, p. 30).

Ela afirma que a maneira como está se mostrando a criança por intermédio da mídia, hoje, é assustadora, mas não precisamos ver televisão ou ver as imagens nas fotografias para percebermos como a condição de algumas crianças é angustiante. Para isso, basta olharmos nas ruas, nas calçadas ou nas esquinas das grandes cidades.

Conforme ela entende, na educação, a visão de que a criança é o adulto de amanhã contribui para que a sua infância fique envolvida em uma imagem distorcida dela mesma, ocasionando uma inversão de valores, como também de seu modelo de vida. Dessa ideia, fica a sensação de que é importante para a criança ser igual ao adulto, criando uma falsa imagem não somente pela criança, mas em especial pelos seus educadores.

Para essa autora, talvez sejam as propostas encontradas na educação infantil que buscam uma heterogeneidade para as crianças, os interesses das famílias e as fortes influências da mídia, que acabam possibilitando uma nova conformação da infância e não o seu desaparecimento.

Da discussão apresentada por essa pesquisadora, fica a ideia de que o que existe, na verdade, não são mudanças sobre as crianças, mas sim mudanças das metáforas sobre o “ser infantil”. É isso que caracteriza uma nova ideia de infância e, sobretudo, uma nova configuração sobre o comportamento da criança, confirmando que a infância muda, mas não desaparece.

Bujes (2001), em sua tese de doutorado denominada “Infância e Maquinarias”, examina as relações entre infância e poder, procurando explicar, a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os dispositivos de governo da infância, construídos pela racionalidade governamental moderna. Então, ela escreve que

Esta Tese dedica-se, portanto, à discussão acerca do poder ou, melhor dizendo, das relações de poder. E esta não é aqui uma questão trivial já que ela rompe com aquelas perspectivas identificadas com a ideia de um poder que reprime, que recalca, que sufoca. Um poder cujo centro poderíamos facilmente localizar e contra o qual poderíamos e deveríamos nos opor, seja pelo efeito esclarecedor da tomada de consciência, seja pela resistência, seja pela força libertadora das lutas coletivas. Ao contrário, este estudo se situa em um outro lugar, frente a uma outra compreensão do poder e, portanto, com uma crença mais humilde ou menos arrogante em relação às grandes promessas do Iluminismo, às metanarrativas modernas, entre elas a do aperfeiçoamento da sociedade pela via da educação (BUJES, 2001, p. 12).

Baseando-se na perspectiva foucaultiana da análise discursiva, essa pesquisadora esclarece que os significados sobre o que é ser criança são produzidos por intermédio dos discursos que são enunciados sobre a criança, fabricando o sujeito infantil na Modernidade.

Seu estudo está organizado em duas partes. Na primeira, ela aponta como se deu historicamente a constituição do fenômeno da infância, dentro do amplo processo civilizatório das sociedades ocidentais na Modernidade, mostrando como são articulados os discursos que têm como alvo a infância.

Conforme ela entende, o discurso sobre o “ser criança” possibilita a constituição de um campo de saberes relacionados ao cuidar e educar a infância.

É este conjunto de saberes, de estratégias, de táticas e de procedimentos que acabam por orientar e justificar a Educação Infantil institucionalizada — como um dos tantos meios inventados para governar os seres humanos, que visa, neste caso específico, moldar e modelar as condutas infantis (BUJES, 2001, p. 14).

As noções de *governo* e *governamentalidade*⁹⁷ de Foucault são utilizadas pela autora para unir as partes de seu trabalho e mostrar como foram criados no Ocidente os mecanismos para pensar a vida das populações e as tecnologias necessárias para guiá-las em sociedade.

Na segunda parte do seu estudo ela realiza, portanto, a analítica de governo da infância, tomando por base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

É sobre a arte de governo, que tem como seu alvo os sujeitos infantis, que teço grande parte das análises desta Tese. Ao escolher o discurso do RCN como foco, a minha principal preocupação foi, de certa forma, destacar o *como* — identificar as técnicas, as

⁹⁷ “Tomei como referência, para realizar tais análises, os dois sentidos que Foucault deu ao conceito de governo: como uma *prática* e como variedades de *razão política*. Ao conceber as experiências educacionais institucionalizadas e codificadas que atingem a infância como uma dimensão da ‘arte de governo’, examinei como essas experiências agem sobre a conduta para modelá-la, guiá-la, administrá-la — e fiz isto analisando como as tecnologias da experiência de si, as disciplinas, e as estratégias da biopolítica investem-se nas práticas da Educação Infantil” (BUJES, 2001, p. 15).

instrumentalidades e os mecanismos através dos quais as práticas de Educação Infantil operam (ou sugere-se que devam operar) não só para realizar uma série de efeitos, entre os quais um dos mais notáveis é o da constituição das subjetividades infantis —, mas também para atingir metas políticas mais amplas (BUJES, 2001, p. 15).

Nos capítulos iniciais de sua tese ela explica que os jogos de poder constituem um saber sobre a infância. Esclarece sobre as mudanças que aconteceram na sociedade, por intermédio da ocorrência de vários fenômenos, tais como: os políticos, econômicos e demográficos, que marcaram o início da modernidade ocidental.

O aumento das populações nas cidades, a divisão do trabalho, a forma de organização de acumulação e da propriedade na sociedade capitalista e, mais tarde, a organização dos Estados Nacionais, propiciaram uma nova visão sobre os indivíduos e as populações.

Essas mudanças possibilitaram não somente a percepção sobre os sujeitos como a sua categorização, diferenciação e conformação na sociedade. Nesse período, já estão postas as condições para que as crianças sejam diferenciadas dos adultos, assim como a justificativa para a intervenção da família e das instituições educacionais em sua vida (BUJES, 2001).

Recorrendo ao conceito de biopoder⁹⁸, elaborado por Michel Foucault, ela esclarece que:

[...] para gerir a vida dos indivíduos é preciso agir sobre as populações. Estimula-se ou bloqueia-se a taxa de natalidade, previne-se a mortalidade, controlam-se fluxos populacionais, em suma: se passa a entender a população como sujeito de necessidades e aspirações (BUJES, 2001, p. 40).

⁹⁸ A noção de biopoder está ligada à transformação dos mecanismos de poder - que antes se exerciam pela ameaça de morte, como instância de confisco, como mecanismo de subtração, como direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos - e leva, então, a uma exaltação da vida. Agora, o poder estabelece seus pontos de fixação sobre a vida e no decorrer de todo o seu desenvolvimento. O biopoder opera segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo. Veja-se: FOUCAULT, Michel. A vontade de saber. In: _____. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1997, v.1.

O biopoder se espalha pelo corpo social como um conjunto de técnicas e passa a ser utilizado por muitas instituições sociais “[...] como a escola, a família, o exército, a polícia, a medicina tanto age no nível dos processos econômicos quanto opera no âmbito da organização social” (BUJES, 2001, p. 41).

Foi a partir dessas mudanças na sociedade e na família que, segundo a pesquisadora, instauraram-se e se firmaram as instituições educacionais modernas, sobretudo aquelas destinadas à educação da criança pequena, desde a sua mais tenra idade. A infância passou a despertar interesses e constituiu um novo campo sobre o qual se tinha vontade de saber. Tornou-se assim um novo objeto a partir do olhar do Estado, bem como de um olhar científico, moral, religioso e familiar.

A partir de então, esses muitos olhares passaram a descrever a infância em diferentes áreas, como a Pedagogia, a Medicina, a Psicologia. Esses diferentes olhares, que espalham os saberes sobre a criança, parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais divulgados e que estão autorizados para fazê-lo. É possível observar a abrangência dos discursos produzidos por essas áreas e os efeitos que eles causam na legislação, em relação à educação e aos direitos da infância, como, também, nas famílias e nas práticas escolares.

Na segunda parte de seu texto, a partir da análise do Referencial para a Infância, ela afirma que,

Ao tomar a proposição do RCN como um caso exemplar, meu objetivo é o de apontar o seu caráter instrumental e técnico — como um dos tantos meios inventados para governar os seres humanos, visando, neste caso específico, moldar e modelar as condutas infantis. O que farei, ao longo deste capítulo, será enfatizar os modos de operar de um conjunto de tecnologias que toma as crianças como seu objeto (BUJES, 2001, p. 174).

Para explicar a constituição do sujeito proposta pelo RCNEI, essa pesquisadora afirma que é necessário compreender as diferentes maneiras de tornar-se sujeito. Ela postula que é preciso estudar os discursos e as práticas sociais que, no decorrer da história, deram origem a esse processo.

Para finalizar seu texto, ela afirma que um referencial curricular como o RCNEI se constitui como um mapa para demarcar territórios mentais, como forma de entender o mundo, mas para ordenar esse mundo. Esse referencial surge da “[...] necessidade moderna de classificar, categorizar, enquadrar e excluir” (BUJES, 2001, p. 295).

O estudo realizado por essa pesquisadora evidencia um importante trabalho de análise do Referencial para a educação da infância brasileira que, numa perspectiva foucaultiana, mostrou como os mecanismos de controle e poder se estabelecem, por meio de discursos, na constituição e no governo da subjetividade infantil, na sociedade contemporânea.

Furlan (2003, p. 07), em seu trabalho de mestrado, discute “A construção do ‘ser’ criança na sociedade capitalista”. Ela explica nesse trabalho a necessidade de analisar a concepção de infância como categoria histórica e não mais como categoria biológica. Conforme ela entende: “O conceito de infância reflete as variações da cultura humana e as transformações histórico-sociais, assumindo marcas bem definidas em cada época”.

Merecem destaque em seu trabalho os momentos de reflexões, a partir dos quais ela discute a infância como categoria histórica, a criança nas relações familiares e a criança na sociedade contemporânea. No primeiro momento ela destaca que “[...] a infância modificou-se acompanhando as transformações do sistema econômico, político, social e cultural vigente em cada período da história”. Com essa ideia ela defende que a infância não é uma categoria natural, mas sim uma categoria histórica e cultural (FURLAN, 2003, p. 11).

Essa autora utiliza o escritor francês Philippe Ariès, da História das mentalidades, para mostrar que o registro feito por ele, sobre a história social da família e da criança, serviu para despertar o interesse de novas pesquisas sobre o tema, buscando uma compreensão histórica da infância.

Então, utilizando as categorias do materialismo histórico, escreve que a mudança da concepção de infância foi entendida como resultado das próprias

mudanças nas formas de organização da sociedade, na organização das relações de trabalho e das demais atividades, que foram se modificando no decurso da história e, sobretudo, nas maneiras de inserção da criança na vida em sociedade.

Ela destaca a função da família burguesa na educação das crianças e na atribuição dos papéis sociais que caminham juntos na manutenção de uma ideologia que tende a privilegiar a privacidade, a domesticidade e a supervalorizar as emoções internas, para formar um cidadão autodisciplinado.

Em sua visão, a família nuclear burguesa, inserida nas relações sociais mais amplas, vai modelar o desenvolvimento dos papéis sociais de seus membros em função de determinações que a transcendem, de forma que os papéis sociais na sua estrutura e dinâmica irão concretizar a estrutura de contradição básica entre os papéis históricos, de dominador ou de dominado (FURLAN, 2003, p. 73).

Dessa maneira, a família burguesa acaba se constituindo socialmente como o modelo familiar a ser seguido por outras classes, difundindo ideologicamente essa nova forma de organização familiar para as demais classes sociais, que acabam aceitando e reproduzindo sua ideologia. É esse o modelo referido às crianças, principalmente nas instituições escolares.

Todavia há que se considerar a criança, ainda, sob outra perspectiva, que é a sua relação com o trabalho⁹⁹. O trabalho infantil não é um fato novo, pois a criança trabalhadora percorreu um caminho histórico no processo de formação da sociedade capitalista, desde o processo da acumulação primitiva do capital até a maquinaria no período de industrialização.

Contudo, a partir das mudanças ocorridas no sistema produtivo e no mundo do trabalho, com a revolução tecnológica do século XXI, no campo da comunicação, aconteceram mudanças no comportamento social, em especial na família, que passa por grandes alterações. São essas transformações que aproximam

⁹⁹ Para designar a categoria trabalho, ela se utiliza de Marx – O Capital – alegando que sua teoria é a mais completa para explicar que o trabalho é uma atividade vital e essencial na produção da vida material dos homens, diferenciando-a de um conceito do senso comum, puramente econômico (FURLAN, 2003).

novamente a criança e o adulto, e a criança passa a ter liberdade para escolher, consumir e comprar.

São essas questões que, segundo a pesquisadora, levam à necessidade de pensar a infância dentro de um contexto social, ou seja, a criança “[...] como um ser histórico que constrói e reconstrói a história e que participa ativamente dessa conjuntura social e econômica” (FURLAN, 2003, p. 84).

Para finalizar, a autora entende que,

Hoje, ser criança é ser consumidor, é ser precoce, é ser trabalhador. Essas características são marcas da concepção que se tem de infância na atualidade. Ao mesmo tempo que se depara com a visão idealizada que prega a liberdade da criança e os deveres e direitos criados pela sociedade para ela, tais como: a atitude de respeito, e o amor e a proteção que lhe são devidos, do outro lado, há exigências de comportamento, nas quais é tratada e conduzida cotidianamente tal qual o adulto em responsabilidade, coragem, trabalho, conhecimento, junto ao fato de ser considerada como carente, inferior, e condicionada a obedecer e a seguir as ordens dos maiores (FURLAN, 2003, p. 116).

Em sua visão, atualmente existe falta de diálogo entre adultos e crianças e, ao mesmo tempo, uma autoridade adulta, que torna a criança cada vez mais próxima ao mundo dos adultos. Entretanto, ela explica que, em seus estudos, pode observar-se que os problemas relacionados à infância são relativamente iguais em diferentes épocas, pois prevalecem nos dias atuais, as ideias de: dominação, exploração, consideração e desconsideração em relação à criança, ao trabalho e ao lazer, e a criança ainda aparece como adulto em miniatura, tanto no passado, quanto no presente.

Ao tomar como base as transformações sociais, sobretudo aquelas oriundas do mundo do trabalho, essa pesquisadora, em seus estudos, realizou uma importante discussão que leva a uma reflexão sobre a criança e o seu comportamento, enquanto sujeito nas relações sociais mais amplas da sociedade capitalista.

Stimamiglio (2005), utilizando a História Oral e baseando-se, fundamentalmente, nas orientações da metodologia proposta por Thompson como fonte teórica para a elaboração de sua pesquisa, estudou a maneira como se constituíram as infâncias, na primeira metade do século XX, na cidade de Antônio Prado, no Estado do Rio Grande do Sul.

Seu trabalho, intitulado “Lembranças de infância: narrativas entrelaçando espaços-tempos na cidade de Antônio Prado”, realiza uma investigação com dezoito informantes que, por meio de entrevistas semiestruturadas, relataram suas experiências de infância, durante os primeiros sessenta anos do século XX, período no qual viveram nessa cidade.

Após explicar a sua aproximação com o tema “cidades”, a pesquisadora afirma que ficou interessada em investigar algo fora das instituições escolares para entender a educação fora de um contexto que se define apenas pelos limites da escola.

Conforme ela escreve, os seus estudos sobre o tema “cidades” possibilitou a compreensão de que esse tema está relacionado com diversas áreas do conhecimento e, inclusive, com a subjetividade. Tem relação com as memórias, com os afetos, com as lembranças e com as significações. Surgiu, assim, a possibilidade de estudar a infância e a educação fora da escola e entendê-la a partir do espaço e do tempo vividos e determinados pela cidade.

As reflexões surgidas, a partir do tema cidades, possibilitaram ampliar o conceito de educação, rompendo com a visão reducionista de direcionar o olhar somente para a escola como espaço educativo. Foi um exercício que exigiu considerar espaços pedagógicos, os espaços não-formais, os espaços da cidade, bem como a sua relação com a História, com a memória e com o tempo (STIMAMIGLIO, 2005, p. 17).

Ela afirma que nas cidades os sujeitos estabelecem relações, projetam as suas vidas e constroem possibilidades. A identificação dos sujeitos com o território no qual vivem mostram os sinais e as significações próprias que dão sentido à experiência de cada um. Para que a experiência individual permaneça, entretanto, é

necessária uma memória coletiva que identifique cada sujeito com seu grupo e com sua própria memória individual.

A partir dessa percepção, sobre as cidades e sobre a constituição da subjetividade, a autora buscou em uma mostra fotográfica a identificação de espaços e tempos, contando com a sua própria experiência de infância, vivida na cidade de Antônio Prado. Assim, ela escreve como procedeu em seu processo investigativo:

Procurei demonstrar as transformações dos espaços e das pessoas fotografadas nesses lugares, dando caráter dinâmico à história, bem como um olhar contemporâneo. Neste trabalho sobre os espaços na cidade de Antônio Prado, busquei o passado através da memória. A história foi reconstituída como processo dinâmico, inacabado, feita pelas experiências das pessoas, atores sociais que se nutrem e nutrem a vida da cidade (STIMAMIGLIO, 2005, p. 21).

Para justificar sua pesquisa, a pesquisadora se utiliza das afirmações de Paul Thompson (1992), para quem, por intermédio da História, as pessoas comuns buscam entender as mudanças que ocorrem nas suas próprias vidas. Por meio da história local, uma comunidade busca significação para suas transformações.

Dessa forma, ela explica que buscar as lembranças da infância, por intermédio de narrativas, abre a possibilidade de uma reflexão sobre a própria vida e possibilita o entendimento da história local, do movimento e da transformação da cidade. Em função disso, justifica sua pesquisa na perspectiva metodológica de trabalho com a História Oral, afirmando que:

A pesquisa Lembranças de Infância – Narrativas entrelaçando tempos – espaços na cidade de Antônio Prado, por meio da História Oral temática, busca reconstituir a História recuperando a memória, evocando lembranças de infâncias por meio de narrativas. A História, dessa forma, se torna viva, construída e entrelaçada com a experiência, uma busca de sentidos para a ação de homens e mulheres, no decorrer dos tempos. As narrativas são constitutivas do próprio ser, ao mesmo tempo, se constituem em uma forma de expressão da identidade, pois narrando entramos em contato com nós mesmos, na medida em que nos relatamos, em que nos apresentamos aos outros (STIMAMIGLIO, 2005, p. 38).

Essa pesquisadora esclarece que não buscou verdades ou conhecimentos fechados, muito menos conhecimentos absolutos. Ela afirma que buscou em sua pesquisa interpretações possíveis, que dessem sentido para as narrativas de seus informantes.

A partir dos relatos de dezoito depoentes, que ela chama de atores sociais, sendo seis da zona rural e doze da zona urbana e buscando as informações dos acontecimentos na História oficial, ela vai reconstituindo a História local. Explica que, para reconstituir as lembranças de infância, considerou o gênero, a etnia, o espaço e o tempo dos informantes, que são elementos constitutivos de pluralidade, além de considerar a infância como uma construção social.

Conforme ela escreve,

O tema da infância abrange não apenas a história do próprio transcorrer da vida do homem em diferentes épocas, mas também o processo sociocultural que passa pelas ciências filosóficas, sociais, antropológicas, dentre outras. Quando se faz referência à infância, contextualiza-se o homem na sociedade, e dele o seu trabalho, o uso de técnicas, o tipo de família, a relação com o espaço, enfim, a maneira de organizar sua vida, pois todos esses aspectos também significam ou simbolizam a organização do próprio espaço (STIMAMIGLIO, 2005, p. 93).

Ela escreve que a ideia de infância como uma construção social está relacionada ao início da modernidade e das instituições escolares que passaram a ser responsabilidade do Estado. Aponta que, a partir desse período, ocorre uma modificação na forma de organização das sociedades e na constituição de novos saberes que influenciaram a família sobre os modos de cuidar e educar a criança. Além disso, os avanços na medicina e na psicologia, em relação à infância, são bastante consideráveis e passam a criar novos conceitos e a influenciar a educação das crianças.

Dessa perspectiva, após a realização de sua investigação, ela pode afirmar que:

A pesquisa trouxe dados que reforçaram a ideia teórica de que a infância é uma construção sociohistórica, e que essa categoria social

foi considerada da forma como a concebemos na modernidade, ou seja, a partir de um dado período da história. Pode-se dizer que as infâncias são plurais e que a concepção dessa fase da vida vem se transformando no decorrer do tempo, como consequência de muitos fatores, entre eles o conhecimento e as informações construídas nos mais diversos campos das ciências humanas (STIMAMIGLIO, 2005, p. 107).

Para finalizar seu trabalho, ela afirma que sua pesquisa analisou as infâncias. Conforme designa o próprio termo, por ela utilizado, existe uma pluralidade de infâncias que estão associadas às condições estruturais da sociedade e, em função disso, possibilitam diversas experiências.

Mais uma vez ela explica que as experiências de infância foram condicionadas por diversificados fatores como a etnia, a classe social, o gênero, a idade e, sobretudo, o local que ocupavam, isto é, o espaço ao qual pertenciam e as possibilidades que tiveram os seus informantes. Segundo ela, isso possibilitou diversificadas formas de viver, diferenciando as infâncias dos variados espaços ocupados, como as crianças das cidades, as do morro e as do campo.

Embora reconstituindo apenas os elementos da História Regional, por intermédio da metodologia proposta pela História Oral, essa pesquisadora realizou um trabalho que buscou a reconstituição da história por meio das experiências vivenciadas pelos seus informantes durante suas infâncias. Destacou, dessa maneira, a contribuição das vivências e das experiências infantis para a reconstrução da história e para uma visão diferenciada de educação fora dos limites da escola.

Os trabalhos discutidos nesta unidade totalizam um número de oito, sendo cinco dissertações e três teses. Em relação às concepções teórico-metodológicas utilizadas, podemos classificar que quatro trabalhos foram realizados na perspectiva do materialismo histórico e dialético; dois trabalhos seguiram na perspectiva foucaultiana de análise; um trabalho discutiu a infância na perspectiva de Neil Postman, estabelecendo uma relação entre Mídia e Educação e o último trabalho foi realizado na perspectiva da História Oral de Paul Thompson.

O escritor Francês Philippe Ariès, da História das Mentalidades, aparece com frequência em quase todos os trabalhos, nos textos apresentados nesta unidade. Contudo seus escritos servem apenas como referência para registrar um período histórico ou para demonstrar uma concepção de infância em determinados momentos. Isso mostra que sua teoria não é utilizada como base única para análise da infância, nem como referência única na história social da criança, embora ele seja considerado pioneiro nesses estudos.

Esses acontecimentos se devem ao fato de que os estudos realizados por esse escritor registram um marco histórico que, segundo ele, pode ser considerado como um sentimento de infância a partir do século XVII. Esse sentimento representa uma afeição pela criança e começou, a partir daí, uma diferenciação que acarretou na separação entre a criança e o adulto. Essa separação entre criança e adulto se firmou com a consolidação da burguesia, transformando-se, mais tarde, em em um conceito de infância.

O motivo de sua obra ser realizada em uma perspectiva da história de longa duração, estudando a iconografia de vários séculos, ajuda na percepção que se tinha da criança no período de transição, que registra o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, sem, contudo, aprofundar esses estudos, deixando de relacioná-los com outras mudanças ocorridas na sociedade, sobretudo aquelas relacionadas ao modo de produção feudalista para o capitalista.

Vale lembrar, entretanto, que os estudos efetuados por esse escritor, na iconografia dos séculos XII ao XVII, registram apenas o aparecimento de um sentimento em relação à criança burguesa; isso porque a burguesia era uma nova classe que estava se firmando naquele período e constituindo com ela uma nova concepção de sociedade, de família e de criança.

Por essa razão, os estudos sobre a infância em geral, ainda utilizam como referencial a criança burguesa, cujas bases estão apoiadas na imaturidade, na inocência e na improdutividade. Essas ideias encontram respaldo na ideologia capitalista e representam o sentimento de infância que se firmou em um novo conceito, junto com essa sociedade.

Os apontamentos realizados nesta unidade, por intermédio dos conteúdos encontrados nas dissertações e teses desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 1987 a 2005, buscaram evidenciar como esses estudos discutiram a infância com as metodologias que foram elaboradas pelos autores estudados na seção quatro deste trabalho.

Sem desmerecer nenhum dos estudos apontados nesta unidade, é bom lembrar que as pesquisas que tomam como pressupostos de análise a totalidade social e que estabelecem uma relação do objeto estudado com as determinações históricas do período, ao invés de promoverem uma visão reducionista da realidade social, promovem uma compreensão mais clara das contradições presentes na sociedade capitalista e, conseqüentemente, do objeto estudado.

Essas pesquisas, embora elaboradas sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, trazem uma importante contribuição para a área dos estudos sobre a história da infância no Brasil, porque elaboram uma compreensão histórica em relação à inserção da vida da criança em sociedade. Além disso, elas ajudam na elucidação das propostas educacionais, sobretudo daquelas destinadas à educação da criança pequena na atualidade.

Discutindo sobre a política para o pré-escolar no Brasil na atualidade, a professora e pesquisadora Sonia Kramer (1995) afirma que o conceito de infância se diferencia de acordo com a posição que a criança e sua família ocupam na estrutura socioeconômica. Em função disso, não há uma concepção infantil homogênea, uma vez que tanto as crianças, quanto suas famílias estão submetidas a condições desiguais de socialização.

Conforme entende essa pesquisadora, a escola, por sua vez, deve respeitar a singularidade da infância e considerar as crianças como capazes de apreender os diferentes conhecimentos acumulados pela humanidade, que são organizados por intermédio dos conteúdos escolares e repassados às crianças pelos professores.

Ao estabelecer uma relação entre pesquisa, ensino e extensão, é importante resgatar que a produção de novos conhecimentos, que ocorre por intermédio da

pesquisa nos programas de pós-graduação, nas diferentes áreas do conhecimento, sustenta e atualiza o ensino e a formação de professores nos cursos de graduação das universidades.

Vale lembrar, portanto, que a história tem implicações significativas para a formação do professor, sob o ponto de vista da relação entre teoria e prática. Ainda que as pesquisas na área da história da infância tenham acontecido, não se promoveu, totalmente, no âmbito da formação dos professores da educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental, a compreensão da infância em uma perspectiva histórica.

Retomamos, então, a nossa perspectiva de estudos neste trabalho; pois, hoje, quando falamos em infância e na preocupação existente com a criança no final do século XX, pelos dirigentes da política mundial e nacional, devemos lembrar que essa criança, que é objeto de reflexões e de pesquisas nos programas de pós-graduação, sobretudo na educação, é aquela que representa os vulnerabilizados pela divisão do capital.

Isso justifica a nossa ideia de que a infância, assim como a educação, não pode ser compreendida fora de um contexto de transformações sociais. Justifica, também, por que o período estudado nesta pesquisa registra, nas dissertações e teses, uma preocupação com a criança, que passa a ser objeto de discussão não somente do ponto de vista da economia e da política, como, também, da sociologia, da história e, sobretudo, da educação, que prepara os indivíduos para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.

6 CONCLUSÃO

Este estudo investigativo não esgota todas as possibilidades de compreensão da produção escrita sobre a infância na pós-graduação em educação no Brasil, por meio das dissertações e teses encontradas no período de 1987 a 2005 e aqui apresentadas.

Vale lembrar, portanto, que as discussões realizadas cumpriram o propósito de verificar, a partir dessa produção, qual o referencial teórico-metodológico utilizado pelos pesquisadores, nos trabalhos que historicizam a infância, para entender qual é o conceito que fica sobre a infância, nesse período, e qual a contribuição desses escritos para os estudos da história da infância no Brasil.

A partir das últimas décadas do século XX, a infância, enquanto categoria de análise, representa um vasto universo a ser conhecido. As possibilidades de estudos sobre essa temática, nas diferentes áreas do conhecimento, são resultado de uma preocupação com a criança, que se principiou junto com as transformações sociais ocorridas no Brasil, na década de 1980.

Isso representa uma resposta aos movimentos sociais e às lutas organizadas pela sociedade civil, em torno das garantias de direitos sociais para a infância brasileira que, aos poucos, foram se consolidando e se fortalecendo até se transformarem em direitos sociais em forma de leis.

Em função disso, a necessidade de entender os estudos sobre a infância nos remeteu à realização de uma contextualização histórica, na segunda seção deste trabalho, contemplando as transformações ocorridas na economia e na política, a partir do final do século XX, tendo como pressuposto que a infância, assim como a educação, deve ser compreendida dentro de um contexto socioeconômico e político, a partir do qual os homens estabelecem entre si as relações de produção e de reprodução da sua própria existência.

Dos estudos realizados nessa seção, acerca dos investimentos na educação e na pós-graduação e das políticas destinadas à educação da infância, ficou a certeza de que o Estado neoliberal, por intermédio de uma política monopolista, seguindo os modelos do capital mundial, desencadeou uma série de garantias aos direitos sociais da criança, na legislação.

Por essa razão, a década de 1990 é considerada muito próspera em relação à infância, porque é muito significativa para a educação da criança pequena. É importante lembrar que as garantias estabelecidas pela legislação brasileira representam um avanço bastante relevante em termos legais, configurando, assim, os direitos concedidos às crianças e as políticas educacionais do período.

Todavia isso não significa que as políticas de financiamento aos direitos da criança foram de fato garantidas ou que realmente se efetivaram. Com base nessa assertiva, fica a ideia de que a configuração do Estado neoliberal, a legislação do período estudado e a priorização dos investimentos realizados na pós-graduação foram fundamentais para a compreensão da produção quantitativa das pesquisas sobre a infância desse período.

As pesquisas realizadas sobre a infância, nos programas de pós-graduação, principiaram uma série de estudos sobre os direitos sociais, principalmente sobre os direitos educacionais da criança pequena. Tais pesquisas permitiram que os direitos, estabelecidos pela legislação fossem questionados e estudados, contribuindo, sobretudo, para uma nova visão de infância e de educação.

Os investimentos e incentivos promovidos pelo CNPq para a pesquisa no período, por intermédio de bolsas e financiamentos de projetos, e o controle e a avaliação da CAPES aos cursos de pós-graduação, além de promoverem um aumento quantitativo das pesquisas, promoveram, também, um controle qualitativo sobre a produção dos programas.

Os estudos subsequentes, realizados nas demais unidades deste trabalho, cumpriram o propósito de atingir o nosso objetivo geral, que era verificar como as pesquisas realizadas sobre o tema infância discutem o conceito ou a história da

infância no Brasil. Para tanto, foi necessário entender, também, as mudanças de paradigmas que sustentam as categorias que se buscam compreender nas pesquisas educacionais, neste caso o conceito de infância, em uma perspectiva histórica.

As mudanças de paradigmas ocorridas a partir da década de 1980 no Brasil, principalmente nos estudos históricos e sociológicos, também passaram a ser motivo de discussão dos profissionais e pesquisadores das diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Essa nova visão de fazer ciência, a aceitação por parte de algumas áreas do conhecimento, em realizar pesquisas a partir de novas metodologias e a utilização de novos e diversificados objetos de estudos abriram a possibilidade para a criação de novos campos de investigação.

Essas mudanças promoveram um aumento gradativo dos estudos histórico-educacionais, sob diferentes perspectivas de análise, tomando como base diferentes aportes teórico-metodológicos para a compreensão dos fenômenos histórico-sociais, sobretudo das questões educacionais.

A discussões realizadas sobre a infância, nesse período, caracterizam a preocupação de muitas áreas do conhecimento e, também, dos diferentes profissionais e pesquisadores que passaram a realizar estudos sobre a infância com abordagens diversificadas. Isso explica a formação de uma nova área de estudos definida como sociologia da infância, que passa a entender a criança com valor em si mesma e não mais como uma promessa para o futuro.

A partir dessa nova compreensão, a criança passa a ser desejada, amada, protegida e consultada. Esse novo tratamento atribuído à criança provoca uma série de inquietações, de debates e de polêmicas e exigem uma nova reflexão das ciências sociais e da educação, por meio de estudos diversificados, cujo objetivo passa a ser o de entender melhor a infância e, sobretudo, a importância dessas mudanças para a socialização das crianças (BELLONI, 2009).

Os resultados apontaram que a mudança de paradigmas nas pesquisas educacionais e a aproximação da história com outras áreas das ciências humanas e sociais, principalmente com a sociologia e com a antropologia, é que possibilitaram a realização de estudos de um mesmo objeto com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, inclusive os estudos históricos sobre a infância, que seguem nessa mesma condição.

O conceito de infância discutido nas dissertações e teses, a partir de uma concepção histórica e sociológica, considerando-se a sociologia da infância criada no período, possibilitou a compreensão dos estudos sobre a criança. Esses estudos promoveram uma mudança na noção que se tinha, até então, de que a criança era totalmente dominada e dependente do adulto, passando, agora, a tratá-la como sujeito nas relações sociais, como produtora de história e de cultura.

Dessa forma, a compreensão de infância está relacionada com a teoria que se adota como aporte teórico-metodológico para a realização dos estudos que, a partir da utilização de diferentes metodologias, produzem diferentes conceitos de história e de infância.

Os trabalhos realizados no período constituem uma produção que caracteriza a formação de um novo campo de estudos e proporciona uma relevante contribuição para os estudos da história da infância no Brasil, possibilitando a compreensão da criança sob o ponto de vista da história.

Entretanto, muitas pesquisas são necessárias para que a história da infância no Brasil possa se consolidar como importante área do conhecimento e possa contribuir para a formação dos professores nos cursos de graduação das universidades, que trabalharão com as crianças nas escolas.

É oportuno resgatar, portanto, aquilo que destaca o professor Dermeval Saviani sobre os estudos históricos e educacionais. Ele lembra que a história deveria ocupar um lugar central no princípio educativo da escola atual. E, finalizando, ele afirma que a historicidade do homem, organizada em torno da

própria história dos homens, identificaria o caminho para “formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (SAVIANI, 2006, p.19).

Abrem-se, assim, novas possibilidades e novos desafios para os pesquisadores em educação realizarem estudos históricos sobre a infância, tomando como base a criança sob o ponto de vista da história, para compreender como ela é tratada em diferentes momentos históricos e, sobretudo, para compreender a infância e a educação da criança na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Claudia. A escrita da história da educação na pós-graduação no Rio de Janeiro (1972-2001). In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 113-155.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

ANNAN, Kofi A. **Biografia**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u666.jhtm>>. Acesso em 27 jan. 2011.

ANDRIOLI, Antônio Inácio; SCHMALZ, Stefan. O governo Lula: continuidade da política neoliberal no Brasil? **Revista Espaço Acadêmico**, nº 62, julho 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/062/62andrioli.htm>. Acesso em: 10 ago. 2010.

ARAÚJO, Ana Cristina. História das mentalidades. **Opinião**. Lisboa, 02 out. 1999. Disponível em: http://www.aph.pt/opiniao/opiniao_1099.html. Acesso em: 11 abr. 2011.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação. In: TEIXEIRA, Lúcia Helena G. (Org.). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira**. São Bernardo do Campo: Umesp, 2002. Cadernos ANPAE; 1.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Criança: do “reino da necessidade” ao “reino da liberdade”**. 1994. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 1994.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: Edufes, 1996. 164 p.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Cenário Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116. (Coleção Educação Contemporânea).

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

_____. **Um Historiador Dileitante**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fonte, 1995. p. 153-176.

ARRUDA, José Jobson. **História Total: Brasil, Império e República**. São Paulo: Ática, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 89-96, 1998.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno Dívida Externa**, n. 6. São Paulo: Peres, setembro, 1994.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERNARD, Yves; COLLI, Jean-Claude. **Dicionário Internacional de Economia e Finanças**. Tradução Flávia Rossler. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. p. 95-96.

BERNHARD, T. **Maîtres anciens**. (Alte Meister Komödie). Paris: Gallimard, 1988. p. 34.

BIANCHETTI, Lucídio; FAVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.30, pp. 03-06. ISSN 1413-2478.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, P. Espírito de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: **Razões Práticas sobre a Teoria da Ação**. Campinas: Papirus, 1996. p. 91-135.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 70-77.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996a.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)**. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1998.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2000.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Números da Educação no Brasil 2001**. Brasília: MEC/INEP, 2001a.

_____. **Plano Nacional de Educação: 2001**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. **Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. 2001. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

CALDANA, Regina Helena Lima. **Ser criança no início do século: alguns retratos e suas lições**. 1998. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

CÂMARA, Sônia. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 8, Jul. a dez. 2004. p. 159-180 .

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Doutores 2010**: estudos da demografia da base técnico-científica. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

CENTRO DE MEMÓRIA DA UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (CMU). 1985. **História Oral**. Disponível em: <http://www.centrodememoria.unicamp.br/laho/index.htm>. Acesso em: 12 set. 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set./ 2002.

_____. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999. p. 19-49.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPq. **Centro de memória/missão**. 2009a. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>. Acesso em: 15 dez. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPq. **Centro de memória/criação**. 2009b. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/Criacao2.html>. Acesso em: 15 dez. 2009.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. 1989. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 07 dez. 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **História e missão**. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 15 dez. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infâncidade**: A - vida - A morte e mais-valia de uma infância sem fim. 1998. 619p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

_____. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. 392 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.30, pp. 07-20. ISSN 1413-2478.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos *Annales* a nova história**. Bauru: EDUSC, 2003.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1. p. 89-110, jan./jun. 2006.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeo da Silva. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção memória da educação).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORI, J.L. **O Consenso de Washington**. Disponível em: <http://www.aept.org.br/consenso2.html>. Arquivo consultado em 2000.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 229-251.

FOUCAULT, Paul-Michel. **Biografia**. 2011. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u720.jhtm?action=print>. Acesso em: 02 maio 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. A vontade de saber. In: _____. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1997, v.1.

FRANCO, Márcia Elisabete Wilke Franco. **Desaparecimento ou uma nova conformação da infância?** 2001. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2001.

FRIEDMAN, Milton. Papel do governo numa sociedade livre. In: _____. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 29-40.

_____. Papel do governo na educação. In: _____. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 81-98.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. CPDOC. **O que é história oral**. 2009. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso em: 24 maio 2011.

FURLAN, Marta Regina. **A construção do “ser” criança na sociedade capitalista**. 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓMEZ, Margarida Maria Cardozo. **A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância, de estados primitivos até a modernidade**. 1994. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HADDAD, Sérgio. (Org.). **O cenário latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

HADDAD, Sérgio. **Boletim Ebulição**. Destaques da conjuntura educacional. 23/09/2003. Disponível em: http://www.controlesocial.org.br/conj_educ092303.htm. Acesso em 30 jan. 2004.

HASSE, Simone Hedwing. **Formação docente e educação da criança de zero a seis anos**: análise dos trabalhos apresentados na ANPED (1996 a 2001). 2004. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado**: As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Revista Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

IANNI, Octávio. A Política mudou de lugar. In: **Revista da fundação SEAD**. São Paulo em Perspectiva. v.11, n. 3, p. 3-7, jul./set. 1997.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 13- 38.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Cecília Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

_____. **Pensamientos acerca de la educación**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1982.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução Luiz e J. B. Damasco Penna. 10. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1990.

MANACORDA, Mário A. **História de la Educación**. Tradução Miguel Martí. México: Siglo XXI, 1987.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.16-32.

MARX, Karl. **Introducción General a la Crítica de la Economía Política**. 7. ed. Córdoba: PyP, 1973.

MARX, Karl. A Chamada Acumulação Primitiva do Capital. In: _____. **O capital**. São Paulo: DIFEL, 1982, v.II.

MARX, Karl. Prefácio. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 21-29.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 199-231.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feurbach)**. 4. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984. p.15-77.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. A história da educação face à “crise dos paradigmas”. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 70-77.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepção de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MOLINA, Adão Aparecido. **Políticas Educacionais, Infância e Linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky**. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MORAES, Andréa Alzira de. “**Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002)**”. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do milênio**. Nova Iorque, 6-8 de setembro de 2000.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Creche e família na constituição do “eu”**: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. 2003. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NICOLAZZI, Fernando. F. **As histórias de Michel Foucault**. 2001. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra12/foucault.html>. Acesso em: 20 nov. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p.

279-301, jul./dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat. **Lembranças de Infância: Que História é Esta?** 1999. 206f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. de. **Infância e Historicidade**. 1989. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

OSTETTO, Luciana Esmeralda Ostetto. **Imagens da infância no Brasil: crianças e infantes no Brasil Imperial**. 1992. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

PAIXÃO, Cândida Gomide. **A margem da infância: fotografias e história da infância**. 2003. 190f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Crisitna Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. MEC: Brasília, dez. 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 set. 2003.

PONCE, Anibal. **Educación y Lucha de Clases**. 6. ed. México: Editores Mexicanos Unidos, 1983.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. Repensando a recepção do marxismo no pensamento educacional brasileiro. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n.12, maio de 2002.

ROLKOUSKI, Emerson; SILVA, Heloisa da. As Vozes do Passado - História Oral: Paul Thompson x Philippe Joutard. In: **II Seminário Internacional de Pesquisa Qualitativa**, 2004, Bauru. II Seminário Internacional de Pesquisa Qualitativa, 2004. v. Único.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SADER, Emir. Política Nacional. In: _____. (coord.). **Governo Lula: decifrando o enigma**. São Paulo: Viramundo, 2004. p. 67-97.

SALOMÃO, Júlio César. **Infância e educação nos documentos e legislações nacionais e internacionais**. 1999. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTANA, Cláudia da Silva. **Infâncias: Imagens e Brincadeiras**. 1997. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2005a, n.30, pp. 21-35. ISSN 1413-2478.

_____. A política educacional no Brasil. In: CÂMARA BASTOS, Maria Helena; STEPHANOU, Maria. (orgs.). **Histórias e memórias de educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005b, p. 30-39. v. III.

_____. Estágio Atual e uma nova perspectiva para a História da Educação. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-21.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O que você precisa saber sobre...).

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina Evangelista; VIANNA, Alexander Martins (Orgs.). **Dicionário crítico do pensamento da direita: ideias, instituições e personagens**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Mauad, 2000. p. 95-96.

SILVA, Marcos. **Philippe Áries: um historiador marginal**. Disponível em: <http://silva.marcos.sites.uol.com.br/aries.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. **Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes**. 2000. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I e II.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda. **Lembranças de infância**: narrativas entrelaçando espaços-tempos na cidade de Antônio Prado. 2005. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Antônio Prado, 2005.

TAVARES, M. C.; FIORI, J. L. **(Des)Ajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p.18.

TEIXEIRA, Francisco J. S. et al. **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/UECE, 1996.

TEÓFILO, Fernando. **Quando a cultura se rende à tecnologia segundo Neil Postman**. 1998. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/_texto.php?html2=teofilo-fernando-Postman.html Acesso em: 04 fev. 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação (Apresentação)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VANTI, Elisa dos Santos. **O fio da infância no trama da história**: um estudo sobre significações de infância e educação infantil na Pelotas do final do século XIX. 1998. 336f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 9, Jan. a jun. 2005. p. 73-107.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Revista Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, 2001. p. 9-29.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985/1995)**. Brasília: Plano, 2000.