

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

**ATORES E AUTORES DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS NO BRASIL: TRANSFORMAÇÃO
DO ESTADO E DAS SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE CIVIL
(2000-2015)**

CAMILA MARIA BORTOT

**MARINGÁ
2018**

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

**ATORES E AUTORES DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO
A TRÊS ANOS NO BRASIL: TRANSFORMAÇÃO DO ESTADO E DAS SUAS
RELAÇÕES COM A SOCIEDADE CIVIL (2000-2015)**

Dissertação apresentada por CAMILA MARIA BORTOT, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

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

MARINGÁ
2018

CAMILA MARIA BORTOT

**ATORES E AUTORES DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO
A TRÊS ANOS NO BRASIL: TRANSFORMAÇÃO DO ESTADO E DAS SUAS
RELAÇÕES COM A SOCIEDADE CIVIL (2000-2015)**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira – UEL

Profa. Dra. Eliana Cláudia Navarro Koepsel – UEM

Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza – UEM

23 de fevereiro de 2018

Dedico este trabalho aos meus pais, Sonia e Zelindo, sempre me apoiaram e me ofereceram condições para chegar até aqui.

Dedico a todos os professores que lutam por uma Educação Infantil, principalmente, na efetivação dos direitos de zero a três anos.

AGRADECIMENTOS

Delinear agradecimentos é algo satisfatório nesta fase de minha trajetória acadêmica, pois podemos transcrever nosso sentimento àqueles que de alguma forma contribuíram e marcaram nossas vidas ao longo de seis anos de dedicação entre a graduação e a pós-graduação. Agradeço de forma especial aos que estavam diretamente e indiretamente comigo ao longo desta caminhada, em especial, no Mestrado em Educação:

À minha família:

Aos meus pais, **Sonia e Zelindo**, por serem base de tudo, por todo apoio, por nunca me limitarem, por acreditarem em mim e me ajudar a pessoa melhor a cada dia que passa. Com todo amor de vocês, fé e zelo não deixaram com que eu desanimasse. À minha mãe que sempre chorou comigo e que ficou ‘passada’ que a sua caçula ia embora para longe (e nem é tão longe assim), mas que segurou firme porque vou atrás de aprendizado, novos ares e profissionalização. Amo vocês com toda a força do mundo!

Aos meus irmãos **Carlos**, por ser exemplo a ser seguido e sempre ter tanto cuidado para comigo; ao meu irmão **César**, por ser um espelho de homem e de profissionalismo com a Universidade e a Pesquisa;

À minha cunhada, minha irmã do coração, **Tânia**, por todas as palavras fortalecedoras e conselhos;

Ao meu sobrinho **Miguel**, por ser essa materialização inexplicável de amor, por me abraçar da mesma forma desde quando era bem pequeno e por sentar ao meu lado em sua mesinha na casa da vovó e dizer “vou estudar junto com você, tia!”, desenhar, brincar, jogar, escrever e ficar ali, cantarolando, me apoiando até momentos finais da escrita do trabalho, deixando-os mais leves. Pedir para eu escrever aqui: “eu brinco junto com a minha titia, FIM”. Espero que um dia você leia isso e veja o quanto ajudou mesmo com os seus “5 anos” (palavras suas);

Ao meu namorado e companheiro **Matheus**: você entrou na minha vida e me apoiou incansavelmente para realizar meus sonhos e superar meus medos. Anos de companheirismo, amor e muita paciência durante a escrita da dissertação e nos processos seletivos para o doutorado. Obrigada por ser quem és na minha vida, sem egoísmos e ser essa fortaleza para mim. Que presenciemos cada conquista juntos! Te amo muito, amor.

Aos membros da Banca de Defesa:

À Professora **Marta Furlan de Oliveira**: Quando eu e Ângela decidimos por convidá-la tinha certeza que seria uma troca muito importante sobre o estudo na educação infantil. Desde a qualificação, a partir pelo parecer atencioso e crítico, estava convicta de que seria enriquecedor sua presença na avaliação deste trabalho. Obrigada pela disponibilidade em por aceitar participar da Banca de defesa.

À Professora **Eliana Claudia Navarro Koepsel**: para mim é e sempre será um exemplo de mulher e de profissional. Obrigada por me acompanhar desde o TCC aceitando em compor as bancas de avaliação, a fazer críticas e contribuições valiosas, por me auxiliar e orientar durante o estágio docência, por dividir as tarefas no Colóquio, por estar disponível para qualquer debate e conversa. Obrigada por aceitar o convite em compor esta banca e que desde a qualificação me auxiliou a enxergar nas entrelinhas do meu próprio estudo! Espero que sempre me permita aprender cada vez mais com você!

À Professora **Vânia Matias**: Sempre a vi como uma pesquisadora e professora integra, dedicada e humana, e, a partir da qualificação pude confirmar meu olhar. Obrigada por aceitar o convite para compor a banca, pela gentileza e sutileza, pelas valiosas contribuições que desde a qualificação pode me fazer aperfeiçoar este estudo.

À professora e orientadora **Ângela Mara de Barros Lara**:

Há dois anos escrevi a você, e, aqui, aqui aperfeiçoo meu agradecimento: Que sorte o mundo ter gente como você e que sorte a minha trabalhar com você, professora. Que ama o trabalho, que ilumina os caminhos por onde passa e que faz o seu melhor, que me orientou e me ensinou a alçar voo, me ensinou a ser pesquisadora e, acima de tudo, humana com as minhas limitações. Que sempre me fez saltar aos olhos meu objeto de estudo e que me faz ser apaixonada pela Educação Infantil e pelas políticas educacionais. Você é iluminada, brilhante em tudo o que faz, mãe, mulher, amiga. Minha admiração pelo seu trabalho é imensurável, pelas aulas, pelas orientações e pelo seu caráter. Há cinco anos podemos trabalhar juntas, conversar sobre a vida, compartilhar as experiências e me fazer amadurecer muito durante esse período do mestrado. Agora voarei para uma experiência nova no doutorado e, você, professora, sempre buscou me mostrar que cada coisa tem o seu tempo e um lugar, e eu há alguns meses tomei isso como lema de vida e será muito importante nas ansiedades do próximo estudo. Estarei sempre aqui e sei que posso contar contigo no que precisar, e gritarei com toda certeza do mundo! E que sigamos juntas pela vida! Meu amor e gratidão por você, sempre.

À professora **Conceição Solange Bution Perin**, por aceitar a suplência nesta Banca.

Às minhas grandes amigas-irmãs **Amanda e Gabi**: Por todo riso, por todo desespero, por fazerem da graduação e da pós-graduação momentos de unidade e cumplicidade, e, por sempre estarmos juntas mesmo na distância depois do término da graduação. Vocês foram fundamentais ao longo desta caminhada. Eu amo muito vocês sempre!

À **Kethlen**, minha grande amiga e companheira de luta: a pós-graduação e a universidade proporciona pessoas, e, amiga, é sem dúvida uma das melhores partes dela. Obrigada por ser meu braço direito e esquerdo sempre, por dividir as aflições, profissional e pesquisadora incomparável. Com você eu cresci e aprendi ser uma pessoa melhor! Te amo, amiga.

À **Nilvane** minha amiga, que desde quando entrei no GEPPEIN nunca hesitou em ajudar, e, hoje, depois de quatro anos, dividimos as mesmas aflições e vamos, do jeito que dá, nos ajudando e torcendo uma pela outra. É um exemplo de vida e de força de vontade. Obrigada, Nil, por você ser um ponto de equilíbrio e me mostrar é possível superar cada vez mais. Meu amor e gratidão a você, para sempre.

Às **pesquisadoras e companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância – GEPPEIN**: vocês propiciam valiosos momentos de amizade e aprendizado: Nilvane, Eliana, Lindicéia, Natalina, Dulce, Raquel, Sandra, Rosilene, Mara, Márcia, Raquel Speck, Vânia, Marcela e Analu.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação**, pelo comprometimento, dedicação, zelo e competência no que fazem pelo ensino-aprendizagem e à pesquisa. Destaco, em especial, aqueles que atuaram de forma direta na minha formação nestes dois anos: Ângela, Maria Cecílio, Marcília, Cézar, Elma, Maria Luísa, Jani e Mário. Agradeço, também, a todos os meus professores, que desde a Educação Infantil contribuíram para a minha formação e ser uma pessoa melhor.

Aos **amigos do Mestrado (2016-2018)** Juliana, Letícia, Stela, Vinicius, Raquel, Adriano, Lucas, Dayane, Bruna, Heloisa, Lorena, Nathália e Tais, que compartilhamos valiosas aulas, discussões e lutas.

Ao Grupo **PET** e a tutora **Sheila**: Durante 2013 a 2015 participei desse grupo maravilhoso, vivemos momentos valiosos, aprendizagens valorosas e amizades que carrego sempre comigo! E, em especial a **Sheila**: professora, tutora, amiga, conselheira, mãe. Sheila, não cabe definições para descrevê-la e palavras para agradecê-la. Você acrescentou muito em minha formação e espero que essa amizade construída por meio do trabalho sempre esteja por perto. Obrigada por tudo.

Aos meus **sogros**, José Carlos (*in memorian*) e Rita, por fazerem da casa de vocês a extensão da minha. Pelo carinho com que me tratam, pelo exemplo de profissionalismo. Obrigada, Zé Carlos pelas palavras de perseverança e conversas vagas, por todo ensinamento e exemplo de bondade, e, Rita, pelas preces e ensinamentos sobre a vida e como o universo é bom conosco quando corremos atrás.

As **minhas amigas** Djeyne Mariana, Michelli, Larissa, Jaqueline, Giovana, Beatriz, Mariana Rosa, Gabriela Pacifico, Fabiana, Rafaella, Clara e Michelly que mesmo de longe fizeram parte de tudo isso, entenderam (e vão continuar entendendo rs) as ausências e me sustentaram nas fraquezas. Amo vocês!

Aos **Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação**, pelo apoio e colaboração no decorrer do curso, professor Mário de Azevedo e Professora Eliane Maio.

Ao **Hugo** e a **Márcia**, em especial ao Hugo: sem vocês a operacionalização desse trabalho não seria possível, obrigada pela disposição a nos atender dando todo o suporte necessário;

À **CAPES** pelo apoio financeiro desta pesquisa, para que eu pudesse me dedicar integralmente ao Mestrado.

A todos aqueles que diariamente lutam pelo uma Educação Infantil melhor, de qualidade e de direito, em especial, a faixa etária de zero a três anos

Menor abandonado

De onde vens, criança?
Que mensagem trazes de futuro?
Por que tão cedo esse batismo impuro
que mudou teu nome?

Em que galpão, casebre, invasão, favela,
ficou esquecida tua mãe?
E teu pai, em que selva escura
se perdeu, perdendo o caminho
do barraco humilde?

Criança periférica rejeitada...
Teu mundo é um submundo.
Mão nenhuma te valeu na derrapada.

Ao acaso das ruas – nosso encontro.
És tão pequeno... e eu tenho medo.
Medo de você crescer, ser homem.
Medo da espada de teus olhos...
Medo da tua rebeldia antecipada.
Nego a esmola que me pedes.
Culpa-me tua indigência inconsciente.
Revolta-me tua infância desvalida.

[...]

Acorda, Criança,
Hoje é o teu dia... Olha, vê como brilha lá longe,
na manchete vibrante dos jornais,
na consciência heroica dos juízes,
no cartaz luminoso da cidade.

(CORA CORALINA, 1987).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEA	–	Associação Alemã para a Educação de Adultos
ACNUE	–	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AECID	–	Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
AGEE	–	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANVISA	–	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIRD	–	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	–	Custo Aluno Qualidade Inicial
CBIA	–	Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência
CCLF	–	Centro de Cultura Luiz Freire
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CEDCA	–	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEI	–	Centros de Educação Infantil
CEMC	–	Cultura Educacional Mundial Comum
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	–	Constituição Federal
CLADE	–	Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
COEDI	–	Coordenação de Educação Infantil
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
CONPEB	–	Conselho de Políticas de Educação Básica
CONSED	–	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	–	Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CS	–	Conselho de Segurança
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEMEC	–	Departamento Municipal de Educação e Cultura
DEP	–	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
DRU	–	Desvinculação das Receitas da União
EC	–	Emenda Constitucional
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECCE	–	Early Childhood Care and Education
ECOSOC	–	Conselho Econômico e Social
ECPI	–	Educação e Cuidados na Primeira Infância

EI	–	Educação Infantil
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EPT	–	Educação para Todos
FBF	–	Família Brasileira Fortalecida
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPPEIN	–	Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Infância
GIFE	–	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GPE		Global Partnership for Education
IHMC	–	Institute for Human Machine Cognition
INEP		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	–	Legião Urbana de Assistência
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	–	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MC	–	Mapa Conceitual
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	–	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	–	Objetivos do Desenvolvimento do Milênio
OI	–	Organismo Internacional
OIS	–	Organismos Internacionais
OM	–	Organismo Multilateral
OMEP	–	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
ONG	–	Organização Não Governamental
OREALC	–	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
OS	–	Organização Social
OSC	–	Organizações da Sociedade Civil
OSCIP	–	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PC do B	–	Partido Comunista do Brasil
PCB	–	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	–	Partido Comunista do Brasil
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCT	–	Projeto de Cooperação Técnica
PDDE	–	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE		Plano de Desenvolvimento da Educação
PESTALOZZI	–	Fundação Pestalozzi

PFBF	–	Programa Família Brasileira Fortalecida
PIM		Primeira Infância Melhor
PL	–	Partido Liberal
PMN	–	Partido de Mobilização Nacional
PMPI	–	Plano Municipal pela Primeira Infância
PNAC	–	Programa Nacional de Alimentação para Creches
PNAP		Programa Nacional de Alimentação Pré-Escolar
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNE		Plano Nacional de Educação
PNEI	–	Política Nacional de Educação Infantil
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROINFANCIA	–	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	–	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PT	–	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RNPI	–	Rede Nacional da Primeira Infância
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
SEBEM	–	Secretaria de Bem-Estar Social
SEE	–	Secretaria de Estado de Educação
SEED	–	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	–	Secretaria de Educação Especial
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação
SESC	–	Serviço Social do Comércio
SESI	–	Serviço Social da Indústria
SESU	–	Secretaria de Educação Superior
SETEC	–	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIB	–	Situação da Infância Brasileira
TCE	–	Tribunal de Contas do Estado
UEMG	–	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	–	Universidade de Brasília
UNCME	–	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	–	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	–	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Aspectos sobre sociedade (s) e Estado no bloco neoliberal.....	42
Quadro 2	Mediação Global e Local na década de 1990 para a educação infantil.....	62
Quadro 3	Taxas de matrícula por idade na América Latina.....	91
Quadro 4	Matrículas em creche oferecidos em centros de Educação Infantil em alguns países da América Latina (%).....	92
Quadro 5	Presidentes do Brasil entre 2000 a 2016.....	125
Quadro 6	Políticas de EI e seus atores e autores de 2001-2010.....	139
Quadro 7	O PNE e a educação de zero a três anos.....	144
Quadro 8	Políticas de EI e seus atores e autores de 2011-2015.....	149
Quadro 9	Parceiros do MIEIB.....	175
Quadro 10	Conceitos sobre equidade, atendimento e parcerias acerca da UNESCO e UNICEF no século XXI.....	201
Quadro 11	Interlocução e participação da construção de políticas do MIEIB.....	210

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sujeitos enquanto engrenagens para a construção de políticas educacionais.....	64
Figura 2	Carta de princípios do MIEIB.....	82
Figura 3	Características da População latino-americana a partir de 1980.....	90
Figura 4	MC 1: Um mundo para as crianças (ONU, 2002).....	95
Figura 5	MC 2: Participación de las familias em la educación infantil latinoamericana (UNESCO, 2004a).....	99
Figura 6	MC 3: <i>Síntesis regional de indicadores de la primera infancia</i> (UNESCO, 2004b)	101
Figura 7	MC 4: Educação e cuidados na primeira infância - ECPI (UNESCO, 2007).....	107
Figura 8	MC 5: Educação 2030 – Declaração de Incheon.....	112
Figura 9	Livreto 3 “A criança do 2º ao 12º mês” e seus conteúdos.....	158
Figura 10	Livreto 4 “A criança de 1 a 3 anos” e seus conteúdos.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de Matrículas em Creche entre de 2001-2007.....	133
Gráfico 2	Comparação entre o número de matrículas na Educação Infantil no Brasil (2005-2015).....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas na Educação Infantil no Brasil – 2005 a 2015	146
Tabela 2	Fóruns de Educação Infantil do Brasil – anterior aos anos 2000.....	168
Tabela 3	Fóruns de Educação Infantil do Brasil – posterior aos anos 2000.....	169
Tabela 4	Documentos levantados do MIEIB de 2003-2015 para a política de alcance.....	190

BORTOT, Camila Maria. **ATORES E AUTORES DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS NO BRASIL: TRANSFORMAÇÃO DO ESTADO E DAS SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE CIVIL (2000-2015)**. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dra. Angela Mara de Barros Lara. Maringá, 2018.

RESUMO

A pesquisa realizada tratou do tema da política educacional brasileira para a educação de zero a três anos. Objetivou analisar as mudanças nas configurações da construção de políticas sociais, de corte educacional para a faixa etária de zero a três anos, no Brasil entre 2000 e 2015. No período observou-se novas relações de sociabilidade entre o global e o local, de abertura aos setores sociais mundiais: ONU, UNESCO, UNICEF, assim como Estado/Governo e MIEIB. Problemática: Como são construídas as funções das políticas sociais, de corte educacional para a etapa de zero a três anos, no Brasil de 2000 a 2015? A perspectiva de análise teve como fundamento a teoria dialética materialista da história, pela sua interpretação crítica. Para tanto, a pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa com investigação bibliográfica e documental. A partir das categorias mediação, contradição e totalidade, analisou-se a construção das políticas educacionais de zero a três anos no Brasil por meio dos processos de participação, consenso e hegemonia. Para responder ao problema de pesquisa e atingir o objetivo estabelecido, compreendeu-se o contexto no limiar do século XXI apresenta a segunda fase do neoliberalismo em uma perspectiva de Terceira Via de um Estado Catalisador, em que se estabelecem a construção de políticas educacionais para Educação Infantil e apresentar os sujeitos de políticas. Ao pensar no movimento global para o local, apreendeu-se os encaminhamentos para a educação provenientes de documentos da ONU, UNESCO e UNICEF à primeira infância, para, então, analisar as políticas para a Educação Infantil no Brasil, a fim de compreender as ações no Brasil acerca da educação de zero a três anos e suas parcerias. No local, verificou-se a ampliação e consolidação do MIEIB por meio do seu interforuns e de uma política de alcance. Concluiu-se que, a Terceira Via utiliza de mecanismos de participação em rede, com um novo formato a gestão pública a partir de princípios e estratégias que fundamentam um novo projeto de sociabilidade burguesa, que a sociedade civil atua como sujeitos-ativos e sujeitos-agentes, para a construção de políticas educacionais. Constatou-se, ainda, que o MIEIB ao participar de uma rede de políticas, limita sua atuação e seu alcance, visto que não é possível mudar a educação, mantendo intacta a estrutura de preservação do sistema do capital. Os autores e atores, tratados como sujeitos de políticas, ONU, UNESCO, UNICEF, Estado/Governo e MIEIB, atuam em redes de participação e consenso, que mesmo de forma intencional, contribuem para reforçar a hegemonia capitalista.

Palavras-Chave: Organismos Internacionais. Estado. MIEIB. Políticas para a Educação Infantil.

BORTOT, Camila Maria. **ACTORS AND AUTHORS OF POLICIES FOR CHILD EDUCATION FROM ZERO TO THREE YEARS IN BRAZIL: TRANSFORMATION OF THE STATE AND ITS RELATIONS WITH CIVIL SOCIETY (2000-2015)**. 255 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof. Dr. Mara Barros Angela Lara. Maringá, 2018.

ABSTRACT

This dissertation, dealt with the theme of Brazilian educational policy for zero to three years education. It aimed to analyze the changes in the building configurations on social policies, of educational cut for the age group from zero to three years, between 2000 to 2015 in Brazil. In the period, observed new relations of sociability between the global and the local, of openness to the global social sectors, selected, for this task: ONU, UNESCO, UNICEF, as State/Government and MIEIB. The research problem was: How social policies functions are constructed, of educational cut for the age group from zero to three years, in Brazil from 2000 to 2015? The perspective of analysis was based on the materialistic dialectic of history theory, for its critical outlook. Therefore, the research was characterized by the qualitative approach with bibliographical and documentary study. From the categories mediation, contradiction and totality, analyzed the construction of educational policies from zero to three years old in Brazil, per participation processes, consensus and hegemony. In order to respond to the research problem and to achieve the established objective, searched to understand the scenario at threshold of 21st century in the Third Way neoliberalism of a Catalytic State, which establish the construction of educational policies to child education and present the subjects of the policies. When thinking about the global-local movement, sought to assimilate the referrals for education from documents of ONU, UNESCO and UNICEF to the early childhood, for then analyzing the policies to child education in Brazil, in order to understand the actions in Brazil about zero to three years education and its partnerships. In the local, checked the expansion and consolidation of MIEIB by means of its interforuns and one reach policy. Concludes that the Third Way uses mechanisms of participation in grid, with a new format the public administration from principles and strategies that basis a new project of bourgeois sociability, that the civil society act as active-subjects and agent-subject, for the construction of educational policies. It was also observed that the MIEIB, when participating in a policies grid, limits its performance and scope, since it is not possible to change education, keeping intact the structure of preservation of the capital system. The authors and actors, treated as policies subjects, ONU, UNESCO, UNICEF, State/Government and MIEIB, act in networks of participation and consensus, which, even intentionally, contribute to reinforce the capitalism hegemony.

Key words: International Organisms. State. MIEIB. Policies to Child Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 CONSENSOS, ESTRATÉGIAS HEGEMÔNICAS NO CENÁRIO CAPITALISTA: NOVOS ATORES E AUTORES PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.1 OS MODOS DE PRODUÇÃO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E OS NOVOS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA	35
2.1 ATORES E AUTORES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ZERO A TRÊS ANOS: ONU, UNESCO, UNICEF E MIEIB.....	63
2.2.1 Organização das Nações Unidas – ONU	64
2.2.2. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO	68
2.2.3 Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF	71
2.1.4 Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB	74
3 AS POLÍTICAS DE ZERO A TRÊS ANOS NA PROPOSTA DO GLOBAL (OIs) ENTRE 2000-2015	84
3.1 DOS DOCUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS	93
3.1.1. Um mundo para as crianças da ONU (2002)	94
3.1.2. <i>Participación de Las Familias en La Educación Infantil Latinoamericana</i> da UNESCO (2004a) e <i>Síntesis Regional de Indicadores de La Primera Infancia</i> da UNESCO (2004b)	98
3.1.3 Educação e cuidados na primeira infância – ECPI (2007)	105
3.1.4 Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015)	110
4 AS POLÍTICAS DE ZERO A TRÊS ANOS: AS MEDIAÇÕES NO LOCAL (BRASIL) ENTRE 2000-2015	124
4.1. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS ATORES E ATORES (2000-2015).....	125
4.1.1 Gestão da pobreza e intersectorialidade do cuidado e da educabilidade: o KIT educacional de 0-3 anos do PFBF	152
4.2. A EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO NO MIEIB NO SÉCULO XXI ENQUANTO AUTOR E ATOR DE POLÍTICA DE ALCANCE	166
4.2.1. De fóruns a interfóruns	167
4.2.2. A construção de parcerias	175
5 A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DE ZERO A TRÊS ANOS NO BRASIL SEUS ATORES E SEUS AUTORES: PARTICIPAÇÃO, CONSENSO E/ OU HEGEMONIA?	180
5.1 PARTICIPAÇÃO.....	181
5.2 CONSENSO.....	193
5.3 HEGEMONIA	205
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS.....	224
ANEXOS	241

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada tratou do tema da política educacional brasileira para a educação infantil voltada para crianças de zero a três anos. Objetivou analisar as mudanças nas configurações da construção de políticas sociais, de corte educacional para a faixa etária de zero a três anos, no Brasil entre 2000 a 2015. No período observa-se novas relações de sociabilidade entre o global e o local, de abertura aos setores sociais mundiais e locais: Organização das Nações Unidas – ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF¹, Estado/Governo e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB.

A opção pela temática relaciona-se às pesquisas desenvolvidas no percurso acadêmico na área da infância e da Educação Infantil. No ano de 2015, ao concluir a Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, defendeu-se dois trabalhos na área de Políticas e Gestão Educacional: a iniciação científica intitulada “Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB/SUL (1999-2013): princípios, propostas, lutas e conquistas” (2014-2015) e a monografia intitulada “Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil: historização e investigação de suas contribuições acerca das políticas educacionais”, orientados pela professora Doutora Ângela Mara de Barros Lara.

Tais estudos, somados às discussões do Grupo de Pesquisa e Estudos em Estado, Políticas Educacionais e Infância – GEPPEIN e as disciplinas de graduação (2012-2015) deram subsídios para apresentar a proposta de investigação ao projeto de mestrado e aperfeiçoá-lo durante as disciplinas obrigatórias e eletivas do Mestrado em Educação no ano de 2016, em especial, a disciplina Seminário de Pesquisa. A princípio, o objeto de pesquisa vinculava-se ao MIEIB e suas propostas e proposições para a educação de zero a três anos no período de 1990 a 2010.

Observou-se que, historicamente, entre 1970 e 1980, fatores como privação cultural e social, carência afetiva, precariedade de moradia, bem como problemas e atrasos linguísticos e cognitivos “eram temas e termos trazidos para explicar que as crianças pobres não tinham sucesso na escola porque não prendiam, porque

¹ A partir daqui, Organismos Internacionais, doravante como OIs, para tratá-los de forma conjunta, visto que, são agências ligadas a ONU.

falhavam” (KRAMER; LEITE, 1998, p.15). Como resposta a este *obstáculo* socioeconômico e cultural, acreditava-se que os desenvolvimentos de determinados programas de educação poderiam fornecer instrumentos necessários para que os indivíduos escolares pudessem consolidar uma trajetória de sucesso no que se refere à aprendizagem.

Os programas de acolhimento e assistência em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (de quatro a seis, no período)² não conseguiam responder à crescente demanda e o discurso que apregoava o acesso à creche como direito de todos, passa a ser alvo de questionamento por parte da população. O fortalecimento e a multiplicação dos movimentos populares, já no início da década de 1980, tendo na pauta das reivindicações, estava não somente a garantia deste direito, mas, principalmente, o direito a um modelo de creche diferente daquele, que apresentava precárias condições do atendimento educacional às crianças. Desta mesma forma, a reivindicação e a denúncia estendiam-se, também, à educação pré-escolar.

A luta por creche, no âmbito da implementação e expansão de uma Educação Infantil, que respeitasse os direitos das crianças e das famílias, continuava a suscitar uma discussão que buscava refletir o direito a uma Educação Infantil de qualidade. Observa-se, assim, que um movimento social não nasce de uma sociedade em que “tudo está em ordem”. O conceito de Movimento Social é definido por uma ação conjunta organizada que tem por finalidade alcançar mudanças sociais por meio de uma política, carrega valores e ideologias em meio de possíveis tensões sociais (BOBBIO, 2008). E, é a partir de tais ‘problemas’ que se identificou o MIEIB na década de 1990 frente a situação da Educação Infantil e o seu atendimento, com o caráter de luta e de alcance ao monitoramento/fiscalização das políticas.

Apesar de termos estudado uma temática que, a princípio, pode parecer distante do que fazemos agora, naquele estudo pudemos nos aproximar e entender tanto a atuação do Estado de modo geral, como também a construção histórica das formas de atendimento à Educação Infantil no Brasil por meio do MIEIB, em seu alcance frente às políticas educacionais para a faixa etária de zero a três anos. Nossa

² A Lei 11.274/2006 que alterou a Lei 9.394/96 (LDB), dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, tornou obrigatória a matrícula aos 06 anos de idade. A Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 01/2010, estabelece que as matrículas sejam feitas para crianças que completem 06 anos até o dia 31 de março, data seguida pela legislação estadual. Assim, a Educação Infantil atualmente abrange crianças de 0 a 5/6 anos.

necessidade em desvendar os caminhos das políticas educacionais que engendram novas formas de representatividade para a construção de políticas no capitalismo.

No exame de qualificação, percebeu-se que a pesquisa, ampliava o olhar para a construção da política social, de corte educacional para a faixa etária de zero a três anos. Em especial para a atuação e participação de novos segmentos e que articulam recomendações internacionais às políticas locais pós 1990. Nesse processo cria-se novas relações entre Estado e Sociedade.

Inicialmente, busco entender a função das políticas educacionais no capitalismo. A política caracteriza-se por um conjunto de ações determinantes do Estado na formulação, execução e avaliação dos programas que visam atender a sujeitos marcados pela exclusão econômica resultante do modo de produção capitalista (FALLEIROS, 2007). Ao mesmo tempo, a política social estigmatiza e controla, esconde da população a relação dos problemas sentidos com o contexto global da sociedade capitalista.

As tendências da política social na lógica neoliberal tem sido a de restrição e redução de direitos, em alguns países como uma mera compensação diante da crise. Prevalecendo assim o trinômio articulado do ideal neoliberal para as políticas sociais: a privatização, a focalização e a descentralização. O que vale ressaltar é a transferência da responsabilidade da União para iniciativas privadas. E, afirmar-se a triagem que se faz para com os usuários da política social, como uma 'discriminação positiva' em que o Governo reformado abre sua atuação para caminhar junto com sujeitos de políticas (BEHRING, 2007). As importâncias dessas políticas no capitalismo vão ao encontro do próprio desenvolvimento e, que em nível político, criam a imagem de um Estado Social, como mediador de interesses em conflito.

O estudo das políticas sociais deve ser marcado pela necessidade de pensar as políticas sociais como “[...] concessões ou conquistas[...]”, na perspectiva marxista (PASTORINI, 1997, p. 85), a partir de uma ótica da totalidade. Dessa forma, as políticas sociais são entendidas como fruto da dinâmica social, da inter-relação entre os diversos atores, em seus diferentes espaços e a partir dos diversos interesses e relações de força. Surgem como “[...] instrumentos de legitimação e consolidação hegemônica que, contraditoriamente, são permeadas por conquistas da classe trabalhadora” (MONTAÑO, 1999, p.39).

A política econômica e a política social só no discurso são separadas, mas vinculam-se à acumulação ambas devem ser entendidas como produto histórico concreto a partir do contexto da estrutura capitalista, enquanto:

[...] formas de manutenção da força de trabalho econômica e politicamente articuladas para não afetar o processo de exploração capitalista e dentro do processo de hegemonia e contra hegemonia da luta de classes. [...] as políticas sociais, apesar de aparecerem como compensações isoladas para cada caso, constituem um sistema político de mediações que visam à articulação de diferentes formas de reprodução das relações de exploração e dominação da força de trabalho entre si, com o processo de acumulação e com as forças políticas em presença (FALLEIROS, 2007, p. 45).

A política social no contexto do capitalismo contemporâneo não é capaz de reverter o quadro que esse traz da sociedade, e nem é essa sua função. Porém, não significa que temos que abandonar a luta dos trabalhadores, com vistas à emancipação, para implementação das políticas sociais, pois isso é tarefa dos que tem compromisso com a emancipação humana e política, tendo em vista elevar o padrão de vida das majorias e suscitar, ao mesmo tempo, necessidades mais profundas e radicais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

As mudanças na forma das políticas sociais nos países capitalistas, pós-reformas estruturais pelo neoliberalismo, seguem na direção de restrição, seletividade e focalização, fazendo que as políticas sociais - por meio de um discurso ideológico – passem a ser caracterizadas como paternalistas, geradoras de desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e, devem ser acessadas via mercado. Nessa perspectiva, deixam de ser consideradas como direito social. O que gera uma tendência à desresponsabilização e desfinanciamento da proteção social por parte do Estado (BEHRING; BOSCHETTI, 2007). Há de se destacar que a degradação dos serviços públicos e o corte dos gastos sociais levam a publicização e privatização nessa área chamando novos sujeitos no fazer da política social, ao que denominados de autores e atores³, como percebemos na política educacional.

A política educacional é uma política pública social, setorial, que se refere ao domínio específico da Educação (MARTINS, 2010). A política pública é associada à

³ Ao longo da pesquisa, entendeu-se que os sujeitos envolvidos na educação infantil de zero a três anos podem ser caracterizados como atores e autores, pois ao mesmo tempo que atuam dentro de tais contextos, elaboram e influenciam na construção de políticas. Ao tratar de sujeitos de política, atores sociais, tratamos, de atores e autores de políticas.

intervenção do Estado e representa sua materialidade (AZEVEDO, 2000). Neste enfoque, consiste no “[...] Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31).

O termo “política pública” pode ser definido como o “Estado em ação”, ou seja, a política pública é o Estado (por meio do governo) executando programas e ações para a sociedade. Mediante este aspecto, Höfling (2001) entende a *educação* como uma “[...] política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31). Entende-se que as políticas educacionais são maneiras do Estado interferir nas relações sociais, determinando o tipo de formação social que irá obter.

Inserida em tais relações, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, encontra-se contemplada na lei, nos documentos que normatizam a educação brasileira. A Constituição Federal Brasileira – CF de 1988 (Art. 7º, 208 e 211), de forma inédita trouxe como direito das crianças e dever do Estado o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, enfatizando que este atendimento é dever dos municípios. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990, em seu artigo 54 define a criança como sujeito de direitos, reiterando que é dever do Estado assegurar-lhe o atendimento em creche e pré-escola. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996 (Art. 4º, 11, 29, 30 e 31), ao regulamentar a educação nacional, normatizou a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, estipulando sua finalidade, idade e organização, trazendo, ainda, após atualizações, a obrigatoriedade deste ensino para crianças com quatro e cinco anos, dando organicidade a sua estrutura e corte etário. A Educação Infantil na legislação brasileira é tratada como direito, sendo, portanto, o atendimento e qualidade da faixa etária de 0 a 5 (até 6, de acordo com o corte etário) anos.

No desenvolvimento desta pesquisa, com o material selecionado, fontes, método, metodologia, procurando estabelecer conexões, relações, mediações e contradições que constituíam a problemática da construção políticas educativas no século XXI, para a faixa etária de zero a três anos. A revisão⁴ de literatura que se

⁴ Com vistas a elaborarmos a revisão de literatura para o relatório da disciplina de Seminário de Pesquisa e pós-qualificação, analisamos outros estudos sobre o tema, bem como, a fundamentação teórica dessas investigações disponíveis no Banco de teses e dissertações da CAPES e Google

realizou nessa fase, usamos os seguintes descritores: a construção de políticas de zero a três anos no Brasil; Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e autores e atores de políticas de Educação Infantil. O levantamento mostrou que as análises acadêmicas existentes sobre o tema não possuíam o mesmo objeto, objetivo e formas de análise que empregamos. Não obstante, isso não significa que não contribuíram com a pesquisa, muito pelo contrário, só a partir dessa investigação inicial, da leitura e estudo, é que conseguimos chegar à pesquisa apresentada.

No levantamento de revisão encontrou-se quatro estudos que tratavam sobre o MIEIB, relatam sobre a cultura política e a trajetória da construção dos fóruns de Educação Infantil. Sobre a articulação do MIEIB com outros atores estatais e não estatais, verificou-se uma tese intitulada “Política Nacional de Educação Infantil: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública”, que os OIs e MIEIB estiveram como entrevistados da pesquisa – juntamente a outros sujeitos –, mas, não analisados enquanto sujeitos de política para a educação de zero a três anos no período estudado.

Ainda, uma dissertação a “Educação Infantil no olho do furacão no Maranhão – MA”, analisou as políticas educacionais de 0-6 anos de 2003-2010 e traz as contribuições da Sociologia da Infância, cujo Movimento é analisado como interlocutor de políticas. Quanto ao descritor a construção de políticas de zero a três anos no Brasil, não encontramos, estudos como este que nos propomos, pois, ao identificar os sujeitos de políticas aqui trabalhados, não foram articulados para a construção de políticas no capitalismo para a educação de zero a três anos.

A justificativa desta pesquisa situa-se na inclusão do tema Educação Infantil na agenda política brasileira, enquanto resultado de um processo que envolveu e envolve diversos setores da sociedade civil, desde movimentos sociais às instituições de pesquisa. Além das influências externas de organizações internacionais, acordos ou documentos nos quais o Brasil é signatário. Esse tema, que envolve uma gama de interesses e projetos, tem gerado, quando da elaboração de políticas públicas, polêmicas, debates e embates. Articular OIS, Estado e Movimento Social, aponta-nos a uma nova construção de ações frente a Educação Infantil, cujo MIEIB nesse cenário, adentrando o século XXI, tomou espaço e visibilidade pós 2005, como veremos nas seções do trabalho. Nesse sentido, a escolha do Movimento se deu pela sua

expansão, parcerias e a se configurar como único movimento social articulado em fóruns para a Educação Infantil no Brasil.

Ao encontro do objetivado na pesquisa e as considerações sobre política social, como problema de pesquisa, temos o seguinte questionamento: Como são construídas as funções das políticas sociais, de corte educacional para a etapa de zero a três anos, no Brasil de 2000-2015? E, como hipótese: Há a percepção de uma nova configuração na construção de consensos num cenário de retração de recursos para área social, de corte educacional de zero a três anos, a partir das novas funções da política social no capitalismo.

No intuito de responder pela pesquisa tal questionamento, temos por objetivos específicos: compreender o cenário em que se estabelecem a construção de políticas educacionais para Educação Infantil a partir dos anos 2000, identificando como se articulam os consensos, as estratégias hegemônicas e quem são os novos participantes desse processo; apreender os encaminhamentos para a educação provenientes de documentos da ONU e UNESCO para elaboração de políticas públicas direcionadas à infância, sobretudo, a faixa etária de zero a três anos, entre 2000 e 2015; examinar as legislações e políticas para a Educação Infantil no Brasil entre 2000 a 2015, a fim de compreender as ações no Brasil sobre a educação de zero a três anos e suas parcerias; analisar a construção das políticas educacionais de zero a três anos no Brasil, a fim de verificar as intencionalidades que engendram ações para as relações de participação, consenso e/ou hegemonia.

Dar ênfase a educação de zero a três anos nas políticas educacionais brasileiras e nas orientações postas pelos organismos multilaterais, é algo pouco tratado pelos trabalhos acadêmicos. Dessa forma, articular um movimento social na defesa da Educação Infantil, buscando a compreensão de contextos global e local, é de extrema relevância para a área seja das políticas educacionais e/ou para a Educação Infantil na primeira infância⁵.

A Educação Infantil nas políticas públicas sociais, dentre elas as políticas educacionais, têm se caracterizado pela transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado. Constata-se ser interessante para a ideologia “neoliberal de Terceira Via”, pois além de reduzir os custos da descentralização à iniciativa privada,

⁵ Ao tratar de primeira infância neste trabalho, entendeu-se a faixa etária da primeira etapa da educação básica. Ao analisar a educação de zero a três anos, portanto, a primeira infância neste estudo se direciona a apreender tal recorte etário.

no caso da educação, estimula a “individualização” e a “competitividade”. Constrói-se uma retórica justificativa de que cada um deverá se colocar na sociedade conforme seus próprios méritos e garantir seu modo de existência.

As indagações e os objetivos apresentados anteriormente só podem ser atendidos ao situá-los no contexto que envolve a definição, a redefinição e a articulação das políticas públicas educacionais no Brasil, no contexto de organização social mais amplo sob a égide do capitalismo e da nova configuração na construção das políticas públicas sociais de corte educacional.

Martins, Neves e Melo (2015) esclarecem que o início do século XXI se observa a configuração de uma “nova sociedade civil ativa” de constituição de um novo projeto de sociedade por meio da Terceira Via, que desde 1990 no Brasil, por meio de uma reforma aos ditames do capital mundializado, estabelece um projeto via da conciliação em um Estado regulador.

Essa atuação do Estado como regulador não é proveniente de uma evolução do humanismo, mas é uma enunciação evidente da manutenção “[...] das próprias contradições e conflitos de uma sociedade que produz incessantes riscos para a vida das pessoas e o esgotamento da força de trabalho” (FALLEIROS, 2006, p. 26), que precisa ser reproduzida e, ainda, mantida sob controle, o que nesse período deu-se por meio da instituição de algumas políticas sociais, ao qual verificaremos tais imbricações com a Educação Infantil de zero a três anos.

Desde 1990 os Organismos Internacionais – OIs, vem vasta documentação tem sido produzida sobre políticas educacionais, com recomendações entre os quais destaca-se as Declarações de Jomtien (1990), de Nova Delhi (1993) e de Dakar (2000), nos quais a Educação Infantil é entendida como atenção, cuidado e desenvolvimento às crianças pequenas, assinalando-se como essencial o papel da família e da comunidade. O traço marcante é a tentativa de construção de consensos, dentre os quais se enfatiza a necessidade de a Educação Infantil atender aos grupos que vivem na pobreza. E, poderíamos afirmar, embasadas no estudo de Lara (2012), que a efetivação de programas nos países para as crianças dessa faixa etária garante a sua existência, então, mais eficazmente haverá trabalhadores satisfeitos e felizes.

Desde esse período, a influência de orientações internacionais propostas pelo Banco Mundial, pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL –, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e pelo Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF –, em seus

documentos oficiais, têm fornecido subsídios teóricos, técnicos e/ou financeiros aos países periféricos como o Brasil. Numa intervenção sistemática, estas agências, que fazem parte do Sistema de Organização das Nações Unidas – ONU – atuam enfaticamente com orientações educacionais voltadas à formação do cidadão produtivo com equidade, na ótica de garantir oportunidades de competitividade.

Nos anos 1990, a Educação Infantil se configura num cenário de reforma do Estado e da Educação que permeia mudanças diante dos parâmetros e das condições das orientações propagadas nos poderes hegemônicos internacionais. Verifica-se, também, que a prioridade absoluta de investimentos públicos passou a focalizar sobre o Ensino fundamental. Para Educação Infantil se recomendou, tendo em vista o baixo investimento público, por meio de programas “não-formais”, destacando-se iniciativas comunitárias, eximindo-se o papel do Estado.

Identificou-se atores e autores de políticas, distintos, mas que se tornam parceiros no século XXI, dando ênfase a participação da sociedade civil na elaboração e implementação da política pública, para a construção de políticas no capitalismo no período estudado. Percebeu-se que os OIs, desde 1990, desempenham um importante papel na orientação de políticas aos Estados e um Movimento Social de Educação Infantil emergia neste período no Brasil. Para tanto, elencamos para sujeitos desta pesquisa enquanto atores e autores: ONU, UNESCO, UNICEF (em nível global); Estado (Governo) e o MIEIB (em nível local).

São fontes da pesquisa os relatórios da ONU e UNESCO e programas do UNICEF junto ao MEC, bem como as cartas e relatórios do MIEIB. Entende-se que ao verificar as concepções e pressupostos contidos nas orientações recomendadas, especificamente, as contidas nos documentos dos projetos educacionais destinados aos países da América Latina e Caribe, coordenados pela Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI e a ONU, se faz necessária para identificar em que medida estão presentes e são seguidas por esses países. Tais fontes são importantes para as análises para a área de políticas para a Educação Infantil, visto que, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos são importantes:

[...] tanto porque fornecem pistas sobre o como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização. Com o surgimento das novas tecnologias de informação, a circulação de documentos tornou-se mais rápida, a disseminação de documentos tornou-se massiva, popularizando um conjunto de informações e justificativas

legitimadoras das reformas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Como metodologia de trabalho, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica e documental com enfoque qualitativo, pela possibilidade de aproximação com as características específicas da realidade social em sua totalidade. Para Gil (2010) “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado [...]. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas” (GIL, 2010, p. 44). Ainda, segundo o autor supracitado que este tipo de pesquisa tem como principal vantagem permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderíamos pesquisar diretamente.

A abordagem que mais se adequou foi à abordagem qualitativa, pois permitiu o aprofundamento “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, método e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22). Isso, segundo a autora, não significa o descarte da utilização de dados quantitativos, ao contrário sua utilização pode complementar a pesquisa, pois, a pesquisa qualitativa revela-se abrangente para a apreensão da realidade da qual faz parte.

A partir da definição pela pesquisa qualitativa, nossa opção foi pela abordagem dialética materialista-histórica que tem seus fundamentos no modo humano de produção da existência em sociedade. Nessa perspectiva, conforme destaca Kosik (1976):

O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da compreensão da realidade e ação sobre ela, neste sentido, antecede o método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (KOSIK, 1976, p. 16).

É por meio desse método que se busca encontrar e desnudar a materialidade que se processa nas múltiplas determinações do movimento da história. Para Marx e Engels (2007), a reconstituição da realidade concreta no pensamento ocorre de forma diferente do que ocorre na própria realidade. A gênese da realidade concreta no pensamento difere de sua gênese real, o método é então o recurso utilizado para a investigação dos fatos e para a reconstituição mental da realidade. Quanto maior for

a capacidade de percepção da realidade, no nível intelectual mais proximidade se terá da verdade, da história dos homens e da luta de classes. É por meio do método que se dará o entendimento da sociedade.

A questão do método em Marx se apresenta com certa conflitualidade. Isso decorre em função da teoria social proposta por esse teórico ao vincular-se a um projeto revolucionário, as formas de análise da sua concepção teórico-metodológica estiveram sempre condicionadas às reações. Desse modo, tal projeto despertou e continua despertando, se deve em virtude de sua obra e sua forma de pesquisar estar a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista (PAULO NETTO, 2009).

A totalidade precisa ser compreendida em uma perspectiva histórica e dialética, tendo como base os pressupostos marxianos, que explicita ser “[...] capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com um a síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1985, p. 27). Procuramos compreender os fatos a partir de uma interpretação crítica além dos elementos particulares. Para isto, as relações se dão por um modelo de produção vigente e advindo de outro período histórico antecessor, não se restringindo em aspectos isolados, contudo, articulando-se dialeticamente às variadas determinações sociais.

Isso significa procurar, de acordo com o autor, a captura do caráter histórico dos objetos investigados. Buscou-se compreender o objeto em estudo não apenas como um movimento isolado de um grupo da sociedade, mas como um produto histórico, resultante das tensões, das percepções e das demandas de diferentes sujeitos sociais, políticos e econômicos.

As questões metodológicas objetivaram compreender o modo como as contribuições marxianas possibilitam o entendimento das categorias analíticas e do homem enquanto ser social inserido numa sociedade capitalista. De acordo com Paulo Netto (2011) “[...] o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa” (PAULO NETTO, 2011, p. 46). Definiu-se, então, as categorias Totalidade, Hegemonia, Mediação e Contradição como centrais para análise dos dados. Buscou apreender os fenômenos que compõe a sociedade, abrangeu a Educação Infantil à luz de uma perspectiva histórica, contextualizando-a nos movimentos e transformações da sociedade no século XXI.

Ao delimitarmos o objeto de estudo, evidenciamos as categorias necessárias à análise dos documentos selecionados. Segundo Cury (1985), a categoria da Totalidade:

[...] implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deve conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas (CURY, 1985, p.36).

Então, cabe-nos salientar que não é possível entender o objeto em estudo fora de seu contexto mais amplo, a sociedade e suas relações.

A realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis. Ignorar, na dialetização base-superestrutura, no movimento de suas relações recíprocas, a atuação do homem como sujeito histórico real no conjunto das relações sociais é tornar a totalidade uma abstração (CURY, 1985, p.38).

A segunda categoria escolhida para fundamentar esta pesquisa é a Mediação, que “[...] se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório” (CURY, 1985, p.27). Esta categoria foi estabelecida no intuito de percebermos o tripé que representa as discussões acerca dos interpostos das orientações dos Organismos Internacionais, Legislação promulgada pelo Estado e o alcance do MIEIB, pois há a mediação do global para o local, traduzida nas políticas, programas, propostas e proposições para a educação. Na educação, a categoria:

[...] torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social. [...] pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas ideias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma ideia anterior que move a ação. Finda esta última, novas ideias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte [...] (CURY, 1985, p.28).

A educação, enquanto caráter ideológico constitui um meio de reprodução das ideias da sociedade capitalista. A mediação faz parte desse processo, pois ela garante a reprodução desse modo de produção.

Através da categoria mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade. Essa direção quando exercida pela classe dominante, visa impedir que os antagonismos de classe existentes no modo de produção adquiram o nível de conceituação. Mas como a hegemonia implica considerar elementos da classe dominada, a educação não é o lugar de uma reprodução necessariamente dominante da ideologia vigente (CURY, 1985, p.66).

A contradição é a terceira categoria escolhida para a análise dos dados de investigação. Cury (1985) explica: “[...] ao interpretar o real capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Todo real é um processo que contém o possível numa unidade de contrários” (CURY, 1985, p.31). Na sociedade capitalista, o movimento se dá pelo desenvolvimento das contradições. Por fim, a categoria hegemonia remete-nos:

[...] a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção (CURY, 1985, p.48).

A importância dessa categoria nesta pesquisa se justifica pela configuração com que o global e o local estão articulados em consensos para uma hegemonia aos ditames capitalistas, traduzidos no período estudado pelo neoliberalismo de Terceira Via, na busca de articular interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. O caráter hegemônico assumido por essas sociedades possibilita as suas ações uma convivência de interesse geral, como se todos estivessem de acordo com os propósitos evidenciados nas políticas.

A contextualização metodológica desta pesquisa foi levantar fontes e analisar o ponto de origem de um determinado fato histórico que projeta e se desenvolve, “[...] indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se buscam compreender” (SAVIANI, 2006, p. 28). Analisar fontes é referir-se a algo construído historicamente e não algo que brota espontaneamente liga-se a “[...] um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade” (SAVIANI, 2006, p. 28). Mediante esse contexto optou-se por analisar documentos, resultantes de conferências promovidas por agências internacionais, políticas nacionais de Educação Infantil e alguns documentos do MIEIB datados de 2000 a 2015. Assim, o período escolhido da pesquisa se justifica pela amplitude de fontes selecionadas dos sujeitos da pesquisa frente a Educação Infantil de zero a três anos.

Juntamente ao método materialista da história, realizamos nossas análises por meio dos estudos de sobre práticas políticas e ideológicas enquanto dialética entre o discurso e a estrutura social, já que tratamos de atores e autores de políticas, por meio de Fairclough (2001). A dimensão textual do discurso, apresentada nos documentos analisados, sobre mudança social, vista para o final do século XX e início do século XXI, cuja entrada de atores sociais tem um discurso voltado para a naturalização, é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso e das relações do Estado capitalista.

Assim, os estudos de Fairclough (2001) contribuem para esta reflexão ao investigar o conteúdo dos textos/legislação oriundos de organizações internacionais e nacionais a partir de um quadro que ele denomina de tridimensional, visto que abarca o texto, a prática discursiva e a prática social como componentes interligados de uma dada realidade. O discurso como modo de prática política e ideológica “[...] estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre os quais existe relações de poder” - e o discurso como prática ideológica - “[...] constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). A partir das fontes escolhidas no tempo e espaço desta pesquisa, por meio do método e metodologia empregada deram aportes para a análise para responder a problemática proposta.

Com o material selecionado, trabalhou-se na análise dos elementos que nos apresentavam, procurando estabelecer conexões, relações, mediações e

contradições que constituíam a problemática da construção de políticas para a Educação Infantil e suas intencionalidades para o Brasil no século XXI, e, organizar a dissertação da seguinte forma: na primeira seção, a introdução, teceu-se as considerações iniciais, as explicitações referentes à formulação, delimitação do problema e procedimentos metodológicos da pesquisa. Na segunda seção compreendeu-se o cenário em que se estabelecem a construção de políticas educacionais de zero a três anos no capitalismo, percebendo a nova relação entre relação entre o Estado e sociedade civil na transição do século XX para o XXI sobre consensos, estratégias hegemônicas e os mecanismos de participação a partir da Terceira Via, e, por fim, apresentou-se os atores e autores da construção da política, estão atrelados ao Estado: ONU, UNESCO, UNICEF e MIEIB.

Na terceira seção procurou-se apreender os encaminhamentos para a educação provenientes de documentos da ONU e UNESCO para elaboração de políticas públicas direcionadas à infância, sobretudo, a faixa etária de zero a três anos, entre 2001 e 2015, enquanto, na quarta seção o esforço se direcionou em analisar as legislações e políticas para a Educação Infantil no Brasil entre 2001 a 2015, a fim de compreender as ações no Brasil sobre a educação de zero a três anos e suas parcerias para a elaboração, e, apreendeu-se como se deu a ampliação e consolidação do MIEIB por meio do seu interfóruns e de uma política de alcance. E, na quinta e última seção, analisamos a construção das políticas educacionais de zero a três anos no Brasil, a fim de verificar as intencionalidades que engendram ações para as interações de participação, consenso e hegemonia.

2 CONSENSOS, ESTRATÉGIAS HEGEMÔNICAS NO CENÁRIO CAPITALISTA: NOVOS ATORES E AUTORES PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção teve por objetivo compreender o cenário em que se estabelecem a construção de políticas educacionais para Educação Infantil a partir dos anos 2000, identificando como se articulam os consensos, as estratégias hegemônicas e quem são os novos participantes desse processo. É imprescindível compreender as discussões relativas no que tange as orientações macroeconômicas do sistema capitalista, no contexto de reorganização do referido sistema, que reflete na condução do debate político educacional brasileiro no final da década de 1990, cujas políticas educacionais de Educação Infantil foram resultantes (MOREIRA, 2012).

O Estado é uma estrutura que sintetiza diversas contradições, permeando sua formação exprime a dominância de sua determinação por meio das relações que imbricam o Estado, havendo a possibilidade de decifrar o problema político-histórico, como [...] fator de coesão da unidade de uma formação [...] e [...] lugar de condensação das diversas contradições entre as instâncias [...]” (POULANTZAS, 1977, p. 43). As relações delimitadas inculcam formações mediante as lutas políticas contraditórias que são condensadas pelo Estado e por interesses do capital, afinal a luta política é o motor da história.

Soares (2003) assinala, que, por conta deste Estado reformado que promoveu ajustes estruturais na perspectiva do ideário neoliberal, foram criadas políticas a partir de um movimento de globalização e reestruturação produtiva. Ainda, de acordo com a autora, estes ajustes acentuam as desigualdades socioeconômicas, assim como promove condições de exclusão social e generalização da precariedade em diversos setores sociais.

2.1 OS MODOS DE PRODUÇÃO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E OS NOVOS MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA

O modo de produção do capitalismo contemporâneo se desenvolve sob “acumulação” e “expropriação”, com concentração de riquezas e aumento da pobreza. A exploração do trabalho avançou com consequências e impactos nefastos as condições de trabalho até o final do século XX. A concentração do poder econômico

promovido pelo capitalismo conduziu e, está conduzindo, também a uma concentração de poder político. Desse modo, as 'elites orgânicas' do grande capital realizam a sua política tomando decisões de níveis amplos, que interferem e afetam a vida social. As políticas públicas educacionais têm sido elaboradas e implementadas por fazedores de política com grande concentração de poder político, e, estes atuam no movimento de correlação de forças entre a classe dominante burguesa e a classe trabalhadora, nas suas respectivas medidas de poder (PAULO NETTO; BRAZ, 2011). Nesta perspectiva, é que as políticas educacionais para a Educação Infantil se constituem contemporaneamente, num modo de produção capitalista com predominância da força hegemônica burguesa.

Com a consolidação do neoliberalismo nas últimas décadas do século XX, a sociedade passa a ser incentivada a resolver seus problemas, inclusive sociais, tais como moradia, saúde, educação, emprego, por conta própria. Há, nesse sentido, a retirada do Estado da função que era sua no período do estado de bem-estar social, de provedor desses aspectos da vida dos sujeitos. Entretanto, o Estado não se retira, totalmente, mas reconstrói-se e realocaliza-se despolitizando, mais uma vez, seu poder em benefício dos indivíduos e dos grupos pertencentes à elite econômica.

A orientação dos governos nacionais com a disseminação do neoliberalismo foi a de que era necessário que se promovesse a estabilidade monetária; assim, essa deveria ser a meta a ser perseguida por todos os governos. Para tanto, a receita seria a de disciplina orçamentária, contenção dos gastos com o bem-estar e a restauração de uma taxa, considerada natural, de desemprego. Isso significava a criação de um exército de reserva de trabalho, o que provocaria a quebra ou enfraquecimento dos sindicatos, e, para além disso, — “[...] reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos” (ANDERSON, 2000, p. 11).

De acordo com Paiva (2016), os neoliberais, assim como os liberais⁶, indicam e anunciam a liberdade econômica e apontam para a defesa do poder de auto-

⁶ Adam Smith é um dos autores principais do liberalismo clássico, mais especificamente com a sua obra 'A riqueza das nações', em 1776. Ele afirma que o mundo seria melhor – mais justo, eficiente e produtivo – se a livre iniciativa mercadológica e as atividades econômicas dos sujeitos, bem como suas relações, não fossem limitadas por regulamentos e monopólios garantidos pelo Estado e/ou outras corporações (MORAES, 2001, p. 5). Ainda, apregoa a necessidade de desregular e privatizar as atividades econômicas, reduzindo o papel do Estado, a fim de que os agentes que movimentam a economia tivessem atividade livre por meio de apenas parâmetros gerais providos pelo governo. De tal modo, o Estado tem três funções no liberalismo clássico: “[...] a manutenção da segurança interna e externa, a garantia da propriedade e dos contratos e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública” (MORAES, 2001, p. 5). Segundo Smith (1983) as virtudes organizadoras e harmonizadoras do mercado são: [...] os interesses e os sentimentos privados dos indivíduos os

regulamentação do mercado, por meio da livre concorrência, isso combateria às excessivas intervenções do Estado, que deve agir no mercado apenas com ações e função regulatória.

Como nenhum fato pode ser considerado isolado da sua totalidade, como nos, a Educação Infantil estava inserida nesta realidade. Lopes e Lara (2009) assinalam que a educação no final do século XX, se constituiu num cenário de reforma do Estado, e, da Educação por meio de mudanças instituídas diante dos parâmetros e das condições das orientações propagadas nos poderes hegemônicos internacionais, incluindo a Educação Infantil. As autoras constatarem que existe prioridade em investir no ensino fundamental e não na Educação Infantil, e justificativa para aumentar os índices de alfabetização e cumprir a agenda internacional que fomenta a ampliação do ensino fundamental. Para a Educação Infantil, recomendou-se baixo investimento público por meio de programas “não formais”, destacando-se iniciativas comunitárias, eximindo o Estado de sua manutenção, conforme receituário neoliberal.

Entende-se que os apoiadores da proposta neoliberal ocupam, desde 1990, posições de considerável influência também no campo da educação, além dos meios de comunicação, dos conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, de instituições-chave no comando do próprio Estado. Para, além disso, estão também em cargos do alto escalão das instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Mundial – BM, a Organização Mundial do Comércio – OMC, entre outros que apoiaram a prioridade no ensino fundamental na década de 1990 (HARVEY, 2013).

Tais organizações, na América Latina, atuaram como agentes importantes na disseminação do neoliberalismo, assim como a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL. Para os latino-americanos, os “[...] demônios dos neoliberais tinham estes nomes: Estado desenvolvimentista e nacional-populismo como forma de integração política das massas operárias e populares da América Latina” (MORAES, 2001, p. 14-15). Pode-se inferir que o neoliberalismo, por meio de seus agentes, tornou-se hegemônico no discurso, além disso, influenciou e definiu as formas de pensar, compreender e agir no mundo, inclusive da classe trabalhadora.

induzem a converter seu capital para as aplicações que, em casos ordinários, são as mais vantajosas para a sociedade. Sem qualquer intervenção da lei, os interesses e os sentimentos privados das pessoas naturalmente as levam a dividir e distribuir o capital de cada sociedade entre todas as diversas aplicações nela efetuadas, na medida do possível, na proporção mais condizente com o interesse de toda a sociedade (SMITH, 1983, p. 104).

As reformas neoliberais no capitalismo contemporâneo⁷ se desenvolveram sob “acumulação” e “expropriação”, gerando, portanto, com o aumento da pobreza e da concentração do capital. O agrupamento do poder econômico promovido pelo capitalismo conduziu e, está conduzindo, a concentração de poder político. Nesse sentido, as políticas educacionais têm sido elaboradas por fazedores de política com grande centralização de poder político, e, estes atuam no movimento de correlação de forças entre a classe dominante burguesa e a classe trabalhadora, nas suas respectivas medidas de poder (PAULO NETTO; BRAZ, 2011).

Compreende-se que a lógica do capital é baseada em um papel de Estado com funções bem limitadas, das contradições, da divisão de classes, bem como a liberdade dos indivíduos é voltada para a livre produção sem atividade reguladora, limitando-se, portanto, estritamente, as intervenções do Estado na economia. Buscou-se a partir da lógica neoliberal acerca dos contornos da crise em meados do século XX a financeirização da economia, a reestruturação produtiva e a globalização (CARVALHO, 2010), por meio de uma acumulação flexível baseada na liberdade dos mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo. E, nesse período, inaugurou-se um capital reconfigurado, denominado de capital-imperialista⁸, em seu estágio mais avançado, em que se disseminou neste movimento de mundialização do capital.

De acordo com as análises de Moreira e Lara (2012) a educação teve um papel estratégico ao incorporar o discurso neoliberal do campo educacional. A educação tida como um mecanismo preparatório apenas para formar o trabalhador técnico e a pesquisa volta-se às necessidades do mercado. No campo da Educação Infantil não foi diferente:

⁷ O capitalismo contemporâneo cresce junto ao processo de globalização, sendo posterior ao capitalismo clássico. Neste momento, apesar do conceito de liberalismo “político e de democracia” apresentar dificuldade de ser descrito exhaustivamente, é relevante lembrar que, na ótica do liberalismo clássico, o Estado não deveria intervir na sociedade senão para garantir os direitos à propriedade do indivíduo (MORAES, 2001). Percebe-se ainda, que ocorreu um crescimento em demasia da sociedade da mercadoria e da produção, permeando a força da indústria cultural sobre a vida, os costumes, a educação, a cultura, enfim, sobre a vida dos sujeitos sociais.

⁸ Segundo Fontes (2011) a categoria de capital-imperialismo se debruça no desenvolvimento contraditório do capitalismo no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Ele nos expede ao predomínio da concentração máxima de capitais e impulsiona as múltiplas expropriações que resultam em massas de trabalhadores disponíveis, não apenas rebaixando o custo geral da força de trabalho, mas abrindo caminho a formas de extração de valor por meio do mercado sem acesso a direitos, estabelecendo à um liberalismo feroz. Uma maneira “democrática”, porém, contraditória de se chamar o capitalismo que havia se transformado.

[...] as políticas determinam que desde o nascimento a criança deve ser estimulada e preparada para o desenvolvimento integral, porém o ponto de chegada dessa concepção está no interesse econômico, no **desenvolvimento sustentável da economia**. A política neoliberal propaga receituários que, em sua concepção, conduzirão ao pleno desenvolvimento do capital, sendo a criança um ser que necessita de formação para o desenvolvimento das potencialidades que o capital requer (MOREIRA; LARA, 2012, p. 58, grifos das autoras).

Entendendo-se que a demanda por Educação Infantil no Brasil não se construiu separadamente das transformações sociais que se deram em nível econômico, político, social e cultural, ao contrário, conforme apontam Moreira e Lara (2012), esses fatores que envolvem o macroeconômico contribuem para o aumento da demanda pela Educação Infantil. Assim, as várias políticas propostas e se considerarmos o período do final dos anos de 1980 e anos de 1990 a focalização na pobreza é uma, dentre outras, estratégias priorizadas para a resolução dos problemas dos sujeitos, o que converge com a inauguração da Educação Infantil.

Na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, houve referência acerca da garantia em relação ao dever do Estado para com a Educação Infantil, cuja CF de 1988 “[...] incorporou algo que estava presente no movimento da sociedade visto que o processo constituinte deu-se em meio a essas forças recebendo propostas que expressavam tal movimento” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 125), definiu a Educação Infantil como um direito de todos. Ocorre que a organização do sistema educacional apresentou-se despreparada para o recebimento da demanda da etapa, e ainda se encontra em processo de organização para tal, sendo necessário recorrer, em muitos casos a jurisdição, ao Ministério Público para assegurar vaga na Educação Infantil, especialmente, ao tratar da faixa etária de zero a três anos de idade por ser não obrigatória, mas de direito subjetivo na CF de 1988.

Nesse processo de reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, vê-se também a definição do processo de descentralização em que os municípios atenderam, diretamente, em toda a extensão do atendimento, creches e pré-escolas, demonstrando convergência com orientações provenientes de documentos do Banco Mundial – BM que orientavam para a descentralização.

Tais características, evidentemente, vão contra a conduta em educar sujeitos e passar o conhecimento científico, cujas práticas e relações ao saber são o centro do

desenvolvimento educacional. No Brasil, sobre a educação, Bresser-Pereira⁹ (1997) ressalta que educação se inclui:

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusas, que não envolvem o poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as **escolas**, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as **creches**, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte [...] etc (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 12, grifos nossos).

A descentralização propalada pelo BM se encontrou no Brasil conforme enfatizada no excerto acima enquanto a atividades exclusivas, com escolas e creches. Ainda, para a educação, de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), a gestão seria gerencial, visando atendimento do cidadão cliente, para obterem organizações mais eficientes, mais flexíveis e competitivas, levando-nos à compreensão de que as políticas sociais, de caráter humanístico, também se delinearam de acordo com a lógica do mercado. As finalidades da educação, por exemplo, não são pautadas no lucro e no resultado final, mas envolvem um todo social, de aprendizado e cidadania, fora de uma competição. Porém, o que retratou o ex-Ministro e economista é que o Estado subsidiará os serviços sociais, mas o controle político-ideológico será feito pelo Terceiro Setor das organizações públicas não estatais.

Esses novos delineamentos relativos à administração no campo empresarial forneceram bases para o modelo de gestão educacional. Assim, a educação passou a ser o foco da reestruturação, da adequação às novas demandas formativas, ou seja, o ajustamento da gestão escolar ocorreu sob as tendências gerais do capitalismo contemporâneo. Temos um “novo” marco, na década de 1990, teórico e prático para a administração pública: a abordagem “gerencial”.

⁹ Luiz Carlos Bresser-Pereira é economista, cientista político, cientista social brasileiro, administrador de empresas, e formado em direito. É professor da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, desde 1959, e edita a Revista de Economia Política desde 1981. Foi ministro da Fazenda do Brasil (1987) Foi também o criador do Plano Bresser, que aumentou impostos e congelou salários, preços e o câmbio por 90 dias; na expectativa de combater a inflação. Mesmo com todas essas medidas a inflação, que antes do Plano era de 23%, atingiu o índice de 366% seis meses depois. Foi Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998) e Ministro da Ciência e Tecnologia (1999). Desenvolveu a carreira como crítico do liberalismo, do livre-comércio e defensor de medidas protecionistas.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois, com esse diagnóstico, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, consideradas improdutivas pela lógica de mercado. A responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade, em nome da participação e democratização, conforme Giddens (2001), via da privatização e Terceira Via, principalmente a partir do terceiro setor (PERONI, 2006). Neste período, as políticas sociais cada vez mais defasadas, apontando carências sociais provocados pelo capitalismo. Implementaram uma pobretologia, que fomenta a desvinculação entre direitos universais e gestão da pobreza (FONTES, 2011).

Sabe-se que a efetivação de reformas planejadas em nível global nos diferentes países corresponde a um complexo processo social marcado por resistências e contradições, em que as recomendações nem sempre são acatadas. Tais processos estão ligados à reorganização do capitalismo, por meio do novo complexo de reestruturação produtiva, cuja mundialização do capital¹⁰ veio acompanhado da ênfase no capital financeiro e uma economia com relações políticas de rivalidade, de dominação de dependência entre os Estados – acentuando os processos de hierarquização entre os países. A globalização aponta que as forças de mercado foram liberadas e desregulamentadas, a fim de que empresas tenham absoluta liberdade às relações transnacionais, permitindo os processos *just-in-time* como fator de interdependência e concorrência entre mercados.

Pode-se aferir que o capitalismo buscou sua reconfiguração, e a “[...] ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza [...], a era de um capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, [...] o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimento latino-americano” (MORAES, 2001, p. 04). As reformas e suas estratégias foram: neoliberalismo, reestruturação produtiva, globalização e Terceira Via.

¹⁰ Mundialização do capital é explicado por Chesnais (1996), que afirma preferir o termo mundialização à palavra globalização. Enfatiza que: “A palavra “mundial” permite inserir a ideia de que a economia enquanto se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento” (CHESNAIS, 1996, p. 12). Segundo o autor, “o conteúdo efetivo da globalização é dado, não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industrial quanto financeira” (CHESNAIS, 1996, p. 12). A “mundialização do capital” é, antes de tudo, decorrente de determinações políticas. É essencial levarmos em consideração, ao mesmo tempo, o político e o econômico, para que possamos compreender a verdadeira natureza da mundialização do capital. Na verdade, uma acumulação predominantemente rentista, reflete mudanças qualitativas nas relações de força política entre o capital e o trabalho, assim como entre o capital e o Estado.

Para compreensão do contexto histórico-político-econômica e educacional em países latino-americanos, onde se insere o Brasil, no período final do século XX e início do século XXI demarcam três momentos históricos: o primeiro entre 1986 a 1994 que se refere aos “antecedentes da implantação do projeto neoliberal de Terceira Via”; o segundo momento, de 1995 a 2006, denominado pelos autores de “primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via” representa a reafirmação das diretrizes do Consenso de Washington¹¹ e a configuração de uma “nova sociedade civil ativa”¹² por meio do processo “da confrontação à colaboração”; e, o terceiro momento histórico, de 2007 a 2014, denominado de “segunda conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via”, representando o processo “da colaboração para a concertação social” (MARTINS; NEVES; MELO, 2015).

A partir destes momentos históricos, baseadas em Castelo (2013), construímos o quadro 1 sobre as esferas que envolvem o bloco histórico neoliberal de Terceira Via sobre Sociedade (s) e Estado:

Quadro 1 – Aspectos sobre sociedade (s) e Estado no bloco neoliberal

Sociedade Política	Formação de aparelhos coercitivos de guerra infinita, vigilância eletrônica e criminalização/militarização da pobreza, de aparelhos coercitivos de espoliação e aparelhos assistencialistas e clientelistas de serviços sociais de alcance massivo, embora guiados por uma política focalizada e descentralizada de alívio às formas mais extremas de pauperismo.
Sociedade Civil	Criação de uma teia complexa de aparelhos privados de hegemonia, produtores e difusores das mais diferentes versões do pós-modernismo, bem como a operacionalização e suporte das políticas assistencialistas e das políticas econômicas rentistas.
Estado Ampliado	No bloco neoliberal, continua, pois, ao atuar firmemente nas mais distintas expressões da “questão social” refuncionalizando e readequando as estruturas da sociedade política e da sociedade civil para intervir consensual e coercitivamente nas áreas econômicas, políticas, sociais e culturais, conservando sua atuação classista e sua importância na manutenção da ordem.

Fonte: CASTELO (2013, p. 223-224).

¹¹ Conjunto de medidas de dez regras básicas consensuadas em encontro realizado em novembro de 1989, na cidade de Washington, entre funcionários do governo norte americano e dos organismos internacionais como FMI, Banco Mundial e BID. Sobre o assunto, ver mais em Moraes (2001).

¹² Redefinição jurídico-política das relações sociais com caracterização da “sociedade civil” enquanto terceiro setor, atuante nas políticas educacionais e gestora de recursos públicos (NEVES, 2005).

O Estado, nessa perspectiva, se direciona na compreensão de Estado ampliado, proposta por Gramsci (2014).¹³ Sua entrada se dá por dois fatores centrais: sociedade política e sociedade civil. Concomitantemente, o primeiro fator refere-se ao Estado em seu sentido restrito (os aparelhos governamentais da administração, de organização, de coerção), o que também foi denominado por Gramsci de Estado político ou sociedade política. Já a sociedade civil integraria aparelhos privados de hegemonia, no sentido da adesão voluntária de seus membros (as organizações sociais em geral). O conceito estaria articulado às relações e às formas sociais de produção da vontade e da consciência e ao papel que aí exerce o Estado, assim:

[...] o conceito de sociedade civil procura dar conta dos fundamentos da produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado. O fulcro do conceito gramsciano de sociedade civil – e dos aparelhos privados de hegemonia – remete para a organização e, portanto, para a produção coletiva, de visões de mundo, da consciência social, de formas de ser adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de opor-se resolutamente a este terreno dos interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária ('regulada') na qual a eticidade prevaleceria, como o momento ético político da contra-hegemonia). Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade [...] (FONTES, 2011, p. 133).

A ampliação da sociedade civil, atribuída por Gramsci, possibilita o "desaparecimento do Estado" e a emergência de uma sociedade regulada, pois é quando a sociedade civil "absorve" a sociedade política, que torna sua concepção de mundo um referencial para a coletividade, fazendo surgir uma direção intelectual, moral e política na sociedade: a hegemonia.

Segundo Lima (2004) "A sociedade civil constitui-se como um elemento político fundamental para a 'terceira via'. É um espaço de ajuda mútua, de solidariedade, de fundamento da cidadania" (LIMA, 2004, p. 17). No entanto, atentamos para a necessidade se resgatar o sentido gramsciano de sociedade civil que a situa como aparelhos "privados" de hegemonia, um conjunto de organizações

¹³ Nesta dissertação, pensamos conforme propõe Fontes (2011), que o não isolamento entre estrutura e superestrutura na conceituação de sociedade civil apresentada por Gramsci, ao contrário "[...] a sutileza de Gramsci reside em perscrutar as formas pelas quais se constroem, socialmente, essas vontades e como estas se generalizam' considerando-se para a isso a produção material da vida (FONTES, 2010, p. 137).

ditas privadas (mas de caráter público) responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, do consenso. Um espaço onde se disputa a hegemonia (e se realiza a contra hegemonia). Junto da sociedade política, os aparelhos burocráticos e repressivos do Estado, formam concepção gramsciana de Estado ampliado.

Tal imbricação aponta para a construção do consenso, a organização das forças dos aparelhos privados de hegemonia e de contra hegemonia encontram, também, lugar na composição do Estado. Assim, o termo hegemonia é usado como sinônimo de construção do consenso, opondo-se à coerção pura que não deixa de ser utilizada, caso necessária, integrando força e convencimento. E, a sociedade civil ganha novo significado, uma vez que o projeto de Terceira Via consolidou no espaço produtivo do trabalhador passou a ser chamado de voluntário e colaborador, que os movimentos contra hegemônicos no aparelho estatal não necessariamente significam que as demandas da classe trabalhadora serão atendidas ou que haverá consenso, portanto, sobressai a hegemonia, contraindo o que Ball (2014) denomina de governação em rede, relações sociais e mudanças nas redes de políticas públicas, comunidades de atores e organizações sociais de influência no setor público.

A construção de uma reconfiguração da relação entre Estado e nova sociedade civil ativa, cujo Estado, estrategicamente, chama a sociedade para atuar em conjunto, dando 'voz', procurando relações consensuais. Concretizou-se um processo de redefinição jurídico-política das relações sociais capitalistas vigentes, ou seja, reconfigurou-se as relações entre Estado e sociedade, a partir da redefinição do papel da administração do Estado brasileiro, o que materializou o desmonte de serviços e de direitos sociais. Essa perspectiva de políticas públicas neoliberais passou a constituir um projeto de sociedade com princípios de Terceira Via, dando muita ênfase ao papel da sociedade civil¹⁴ como parceira ativa na proposição e implementação de políticas (NEVES, 2005; MARTINS; NEVES; MELO, 2015).

Segundo Martins (2007), o programa da Terceira Via pauta-se em alguns princípios e estratégias que buscam uma reformulação das responsabilidades e ações do Estado e de sua relação com a sociedade civil. Baseado em atividades que a

¹⁴ Na pedagogia da hegemonia a expressão sociedade civil passou a ter sentido de espaço sem contradições ou antagonismos, sem lutas ou projetos distintos, reduzindo o termo à noção de terceiro setor (MELO; FALEIROS, 2005; NEVES, 2005). Relembrando que para Gramsci, a sociedade civil compreende a arena privilegiada da luta de classes, e desse modo espaço de hegemonia do grupo dominante sobre toda a sociedade (GRAMSCI, 2014).

democracia fortaleça a “sociedade civil [...] necessária tanto para um governo democrático eficaz quanto para um sistema de mercado que funcione adequadamente” (GIDDENS, 2001, p. 36-37), para um mundo que se transformou por meio de um novo Estado democrático¹⁵. Atitudes de pertencimento e sentimento em comunidade, de ações como ajuda mútua, colaboração entre classes e harmonização, nas quais os voluntários das organizações não-governamentais, por exemplo, ou podemos denominar de organizações do Terceiro Setor. A colaboração é uma das características marcantes na nova sociedade civil, propondo uma renovação:

A renovação da sociedade civil: Governo e sociedade civil em parceria; Renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local; Envolvimento do terceiro setor, as associações voluntárias; Proteção da esfera pública local; Prevenção do crime baseada na comunidade; A família democrática (GIDDENS, 1999, p. 89)

Propõe-se uma organização civil em pequenos grupos e organizações locais que devem se articular a partir de um objetivo comum, de nível local. A arena civil, no construto teórico-ideológico-metodológico, afirma-se que as grandes organizações, a exemplo dos sindicatos, onde “[...] devem colaborar com outros grupos, como as associações do terceiro setor” (GIDDENS, 2001, p. 151-152) para responder as características deste ‘novo’ ambiente da renovação da sociedade civil.

O terceiro setor é uma das alternativas propostas pela Terceira Via, tanto para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais, quanto para o que o conteúdo mercantil possa, por meio das parcerias, aprofundar a lógica do mercado nas políticas públicas, ‘qualificando-as’, fazendo da sociedade civil ‘moderna e empreendedora’, em que o Governo pode oferecer apoio financeiro ou propiciar outros recursos (GIDDENS, 2001), a fim de entrar, como um novo-desenvolvimentismo, na disputa ideológica e política para a consolidação de uma estratégia de indivíduo repobilitizado, que, por exemplo, o Brasil reduziria a pobreza (ou procuraria a sua conformação) e a desigualdade social produzida pelo Estado Mínimo, mas com os parâmetros, ainda, de administração gerencial.

¹⁵ Giddens (1999) considera que o novo Estado democrático é composto dos seguintes aspectos: Descentralização, dupla democratização, Renovação da esfera política (transparência), Eficiência administrativa, Mecanismo de democracia direito e Governo como administrador de riscos (GIDDENS, 1999, p. 87).

Esse indivíduo repolitizado se torna mais evidente quando a Terceira Via adota a teoria do capital social¹⁶, apregoando que coletividades atingidas pelos males sociais, precisam ser capazes de, rapidamente, mobilizar suas capacidades produtivas e de solidariedade para solucionar estas dificuldades.

O cultivo do capital social é essencial para a economia do conhecimento [...]. O capital social se relaciona com as redes de confiança que os indivíduos podem formar para obter apoio social, assim como o capital financeiro pode ser formado para utilização em investimento. Como o capital financeiro, o capital social pode ser expandido – investido e reinvestido. [...] [O capital social] é de importância extrema para a sociedade civil – torna possível a civilidade cotidiana, crucial para a vida pública eficaz. No contexto da nova economia, [...] está na base das redes que desempenham um importante papel na inovação (GIDDENS, 2001b, p. 82-83).

No âmbito ideológico, essa concepção tem colaborado no fortalecimento da ideia de construir uma sociedade solidária e harmoniosa com um “Estado inteligente” e “Ativo” - “eficiente e competente” nas tarefas de impulsionar um modelo de desenvolvimento em harmonia com o mercado e as organizações da sociedade civil, administrando os riscos e aliviando a pobreza (GIDDENS, 1999). Nesse ideário, não cabem somente políticas públicas assistencialistas, focadas e/ou compensatórias, é necessário também aproveitar a capacidade produtiva dessa parcela da classe trabalhadora gerando capital social, isto é, reunindo esforços coletivos, formando redes sociais, para habilitá-la a suprir suas necessidades imediatas. Juntamente a teoria do Capital Social, a Teoria do Capital Humano¹⁷ a partir de Giddens é definida como:

¹⁶ Segundo Bourdieu (2001) o capital social pode ser decomposto entre dois elementos: o primeiro deles seria o conjunto das próprias relações que permitiriam aos indivíduos reivindicar os recursos comuns aos participantes; o segundo, a quantidade e qualidade dos recursos. Apesar de enfatizar a intercambialidade das diferentes formas de capital (econômico, cultural e social), o capital econômico (trabalho humano acumulado) seria a base dos outros capitais. Entretanto, existira uma circularidade em que, a partir do capital social, os atores podem ter acesso direto a recursos econômicos (por meio do acesso privilegiado a mercados, pelo acesso à informação) e aumentar seu capital cultural. Todavia ele é pensado, primariamente, como capital econômico.

¹⁷ Desenvolvida por autores que se destaca T. Schultz nos anos 1960, assegurou que o “capital humano” gerava por si só valor e riqueza, sendo todos, portanto, “capitalistas” (já que ou têm capital produtivo ou têm capital humano), em uma sociedade que não possuiria mais classes sociais, afirmando, ainda, que é na capacidade de articulação de grupos de indivíduos e/ou comunidades locais para resolver problemas sociais imediatos, revertendo a pobreza em uma atitude não passiva diante do Estado. Castelo (2013, p. 293), referindo-se às formulações de Giddens sobre estas questões, observa que: O Estado democrático teria como uma de suas funções precípuas o investimento no **capital humano**. Em parceria com o setor privado e a esfera pública não estatal, ele forneceria, por meio da educação, uma igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, capacitando-os com os

A principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que pode estimular a eficiência e a coesão social. [...] A educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida. [...] A aprendizagem (e o esquecimento – ser capaz de descartar velhos hábitos) é essencial para o trabalho na economia do conhecimento (GIDDENS, 1999, p. 78-79).

O capital humano, portanto, removeu para o domínio individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um ‘valor econômico’, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros ‘fatores de produção’ (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico, que essa teoria, considera essencial para o desenvolvimento.

Giddens (1999) salienta, em relação os países pobres e periféricos, que “a maioria dos problemas que restringem o desenvolvimento econômico dos países empobrecidos não vem da própria economia global ou do comportamento egoísta das nações mais ricas. Elas repousam, principalmente, nas próprias sociedades [...]” (GIDDENS, 1999, p. 132), portanto, os culpados pelos problemas dos países pobres são eles próprios. Mesmo assim, a globalização das comunicações e informações permitira, praticamente “em tempo real”, que a periferia acompanhasse o que se dava no contexto europeu e norte-americano em matéria da política da Terceira Via. A sociedade civil tem papel ativo e decisivo no que se refere a assumir a responsabilidade sobre as políticas sociais, por isso um dos motes discursivos do autor, anteriormente citado, é o foco na participação da sociedade civil, entendida como necessária para desonerar o Estado pesado e ineficiente.

novos conhecimentos requeridos pela estrutura econômica globalizada e flexível da nova revolução tecnológica. Todos teriam acesso ao ativo educação e poderiam competir livre e qualitativamente nos mercados de trabalho por um emprego e uma remuneração adequada. Caberia ao indivíduo, neste quadro de equidade social, ser moralmente responsável e buscar sua inserção no mundo da produção e prover seu sustento, sem depender como um parasita do *Welfare State*, conforme o ideólogo do Novo Trabalhismo (CASTELO, 2013, p.293, grifos nossos). Nessa compreensão, investir em capital humano seria investir na educação e preparação dos indivíduos para que estes se tornem aptos e capacitados para as exigências da nova sociedade globalizada e flexível.

Avalia-se que há um mecanismo de hegemonia que aprofunda o processo de despolitização da sociedade civil e de esvaziamento do sentido público – reforçando a concepção liberal de sociedade civil como trama de interesses privados, porém, mediados pelo terceiro setor, em conformação com as condições impostas pelo grande capital. Nesse sentido, as questões dos interesses privados e as parcerias:

[...] é preciso uma terceira via na política de desenvolvimento, porque, logo após a Segunda Guerra, as pessoas pensavam que o Estado poderia fazer tudo por elas. Isso foi um desastre. Depois, pensaram que o mercado poderia fazer tudo por elas. Não foi o mesmo desastre, mas não foi satisfatório, portanto é preciso uma **nova série de parcerias entre o governo, mercado, empresas e sociedade civil** (GIDDENS, 2000, s/p, grifos nossos).

Pode-se compreender que Giddens (2000) manifesta a sua adesão à retirada do Estado nas ações de financiamento, apenas nas áreas sociais, conforme organizado no período do estado de bem-estar social (no Brasil não tivemos) evidenciando que foi um desastre, e sua simpatia, senão adesão ao neoliberalismo, dizendo que não foi satisfatório. A crítica ao neoliberalismo incide sobre situações de falta de coesão social decorrentes do que, propriamente, críticas à teoria econômica e, ainda, pressupõe que a solução para os problemas enfrentados pela humanidade estaria restrita às subjetividades, aos grupos fragmentários desvinculados do contexto maior de sua produção. Entende-se que a terceira via se apresenta como solução a parceria com o terceiro setor, desse modo, inova no sentido de trazer o terceiro setor para cena em parceria com o Estado e não quer somente o Estado mínimo e a privatização, como o neoliberalismo.

O que ele propõe, em nossa compreensão, não é a substituição do neoliberalismo, mas formas de mantê-lo agora com a ajuda das parcerias entre o governo, o mercado, as empresas e a sociedade civil, essa última conformada e imbricada no próprio mercado, como se os interesses vinculados aos lucros representassem os interesses da sociedade como um todo.

No âmbito da educação, esse mecanismo amplia o caráter economicista ou produtivista da educação inserindo novos elementos pretensamente humanizantes, éticos e moralmente voltados para, além de educar para o desemprego ou sobrevivência, educar a conformação da vontade (MOTTA, 2009). Assim, em sua aplicação política, como mecanismo de hegemonia, a parcela empobrecida da classe

trabalhadora, deve investir não somente no capital humano, mas principalmente no seu capital social.

Entende-se que aderir a uma nova configuração social para atender aos interesses do capital transnacional e as parcerias para desenvolver algumas economias, e por consequência, o Estado. Neste projeto, o Estado não seria o mínimo defendido pelos neoliberais, mas um Estado que tenha como papel fundamental de fomentar o empreendedorismo e a responsabilidade social dos indivíduos, grupos e empresários sociais, além de regular, moralmente, o mercado, o que exige uma reforma drástica do Estado (LIMA, 2007).

Esse é o campo em que “Terceira Via” preparam para a reforma do Estado, tanto do seu tamanho e funções, quanto de sua relação com a sociedade civil, de modo que se busque por meio de uma agenda de reformas a ampliação da esfera pública não-estatal, ou seja, a divisão de responsabilidades do Estado com o setor privado (LIMA, 2007). Estes elementos supracitados formam um conjunto de determinações que fundamentam e explicam o contexto de ofensiva do capital contra os trabalhadores, retirando-lhes direitos, historicamente, adquiridos e mercantilizando-os na busca por campos de exploração e aumento de riquezas. No entanto, a influência da política dos organismos internacionais sobre os serviços sociais, especificamente, sobre a educação. Destaca-se a educação por ser um dos principais veículos de formação de intelectuais que serão lançados na sociedade para disputar sua direção social e difundir ideologias.

Gerou-se diretrizes e estratégias nas políticas educacionais da educação básica pautadas na cultura de resultados e de políticas de parcerias. As políticas educacionais neste período foram devidamente orquestradas com a perspectiva de que a educação deveria formar para o trabalho simples¹⁸, atendendo desta forma os princípios educacionais da concepção hegemônica capitalista:

A formação para o simples no capitalismo neoliberal se trabalho materializa, portanto, na Educação Infantil, ensino Fundamental e ensino médio, etapas da educação, e pode ser complementadas por treinamento de habilidades específicas para ocupação de postos de trabalho. [...] disciplinando-os para o empreendedorismo e a para a colaboração (MARTINS; NEVES; MELO, 2015, p. 19-20).

¹⁸ De acordo com Martins e Neves (2015) trabalho simples, conceituação de Marx, tem sua natureza definida historicamente pelas determinações da sociedade na qual é utilizado.

Concretizaram-se mudanças para um novo projeto de sociabilidade, no qual a classe trabalhadora deixou de confrontar e passou a colaborar, conduzidas por meio da pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) para à colaboração. Sobre uma hegemonia para colaboração, na visão de Oszlak e O'Donnell (1995), afirma-se que uma política estatal não constitui nem um ato nem um reflexo de uma resposta isolada, mas sim um conjunto de iniciativas e respostas que permitem inferir a posição do Estado frente a uma determinada questão.

As políticas estatais podem ser classificadas como “nós” do processo social, na medida em que refletem as diversas interações entre os atores sociais. Há uma proposta educacional que o ‘novo’ homem “[...] de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da ‘flexibilização’ do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política” (FALLEIROS, 2005, p. 211). Dessa forma, o espírito de competitividade e o de solidariedade seriam desenvolvidos em paralelo, deixando de lado a perspectiva de classe e focando nas tarefas de amenização da miséria.

A complexidade da análise da função estabelecida pelo Estado no campo da educação, quando não é visto de forma mecânica e linear. Trata-se de uma arena de disputas que envolvem pressões internas da sociedade e externas relacionadas a mundialização do capital pós crise de 1973 e com o neoliberalismo. Compreender que não apenas as ações afirmativas, como também a omissão do Estado em relação à determinada questão, significa uma forma de intervenção social como também pode significar uma estratégia de ampliar apoio.

As tomadas de decisões pelo Estado frente a uma questão envolvem um caráter de negociação abertamente conflitiva. São várias as situações em que o Estado define a intervenção no processo social. Oszak e O'Donnell (1995) explicam que a intervenção do Estado supõe tomar partido seja por ação ou omissão, de forma que a sua ação positiva pode implicar:

[...] cuestión y la posición de los demás actores estén más nítidamente definidas, dejar que se resuelva en la arena privada entre las partes involucradas o considerar que la inacción constituye el modo más eficaz de preservar o aumentar los recursos políticos del régimen. Puede así imaginarse una multiplicidad de situaciones en las que el estado - a través de diversos aparatos e instancias - decide insertarse (o no) en un proceso social, en una etapa temprana o tardía de su desarrollo, con el objeto de influir sobre su curso asumiendo

posiciones que potencialmente pueden alterar la relación de fuerzas de los actores involucrados en torno a la cuestión, incluyendo el propio estado (OSZAK; O'DONNELL, 1995, p. 114).

O Governo, para melhorar a atuação, procurou dar condição de libertação das vontades e liberdades individuais para plena realização no livre mercado, alterando a sua atuação e também a relação de forças dos atores envolvidos. Independente da forma de atuação, tais propostas são dissimuladoras dos seus reais propósitos na busca de possibilitar novas condições de produção e reprodução do capital.

O Governo se reorganizou para “orientar-se para resultados”, “fazer mais com menos recursos”, “ser mais eficiente”, “mais competitivo”, “atender as necessidades dos clientes”, “navegar mais em vez de remar” (OSBORNE¹⁹; GAEBLER²⁰, 1994), termos que se apresentam como *slogans* do “espírito empreendedor” do Governo reinventado para novos padrões de sociabilidade. Para o governo ser mais eficiente na prestação direta dos serviços públicos ou na indução à prestação desses serviços pelo setor privado denominado de terceiro setor:

[...] composto por organizações sob controle e propriedade privada, mas que existem para atender as necessidades públicas ou sociais, e não para acumular riqueza privada. Por essa definição, as grandes firmas sem fins lucrativos que existem primordialmente para acumular riqueza, não se qualificariam. Por outro lado, são incluídas as instituições com o objetivo de lucro que existe para atender a demandas sociais ou públicas (OSBORNE; GAEBLER, 1994, p. 46).

Constrói-se a ideia de que é necessário que a execução das políticas sociais passe para a responsabilidade da sociedade, principalmente, por meio das privatizações e para a terceira via por meio do público não estatal, do que se denominou de terceiro setor. Os governos deixam de prestar todos os serviços solicitados pela comunidade para ter uma função mais catalisadora, apoiando-se, no terceiro setor. As medidas destinadas a impulsionar o governo, enfatizam o aumento

¹⁹ David Osborne é um escritor e consultor americano. Ele é o autor ou co-autor de sete livros, um dos quais foi um best-seller do *New York Times*. Ele atuou como consultor do ex vice-presidente Albert Arnold Gore Jr., em 1993, ajudando a liderar um esforço para reformar o governo federal. Ele é atualmente diretor do projeto do *Progressive Policy Institute* sobre *Reinventing America's Schools*.

²⁰ Ted Gaebler, americano, tem sido um defensor da mudança pragmática dos governos, incluindo a descentralização da autoridade, a redução dos níveis de gestão e a construção de parcerias público-privadas, com o objetivo de criar governos dos quais os cidadãos possam se orgulhar. Gaebler passou mais de 20 anos como funcionário público nomeado na Califórnia, Oregon, Ohio, Maryland e Pensilvânia. Por 13 anos, ele era proprietário de uma empresa de consultoria governamental em San Rafael, Califórnia.

da exposição das próprias agências públicas de prestação de serviços a competição com outras agências públicas e empresas do setor privado; buscam, além disso, servir como catalisador deste último para consecução do objetivo público.

O papel catalisador seria o mais importante, pois não envolveria o governo da prestação direta do serviço. Nesse sentido, a função principal do governo empreendedor se relaciona com o ato de navegar e não remar (OSBORNE; GAEBLER, 1994). O Estado se sairia melhor com a instância que definir os rumos, opera sinalizações adequadas aos agentes econômicos sociais e estimula a ação das forças da concorrência para atingir as metas sociais desejadas, o que daria sentido a sua tarefa de navegar. Acima de tudo ato de remar vai contra realidade atual de crise financeira do Estado.

Remar é uma atividade que exige concentração numa missão exclusiva, enquanto navegar requer que se veja todo universo de temas e possibilidades contrabalançando demandas diferentes que competem por recursos escassos. Nesse sentido, é preciso mais orientação governamental (ou mais navegação e não menos trocando-se um governo que faz por um governo que governa). Os autores enfatizam a importância do terceiro setor que também se carregaria na função de remar e setor apresenta uma forte expressão a executar tarefas que produzem pouco ou nenhum lucro; existe compaixão e solidariedade, implica ampla confiança por parte dos clientes, necessitam de atenção direta e pessoal, envolve regras de conduta moral e responsabilidade pessoal.

A privatização não seria uma das soluções para uma série de problemas e ela não é a única que retira boa parte da conotação ideológica com que normalmente se encaminha o tema os mercados não existem apenas o setor privado, mas também o setor público. Na verdade, a chave da Reinvenção do governo, segundo Osborne e Gaebler (1994), é mudar os mercados que funcionam no setor público, aplicando a este a mesma análise do funcionamento do mercado no setor privado. Outra questão fundamental é a descentralização. As vantagens das instituições descentralizadas são as de conhecer aqui maior horizontalidade e maior flexibilidade a fim de elevar a sua eficiência.

É nesse contexto de reconfiguração da sociedade civil, da composição do terceiro setor e dos preceitos da terceira via que se propõem de forma mais contundente e, a partir de uma construção ideológica que busca o consenso para o século XXI, as parcerias público-privadas, que restringem o papel do Estado na

execução das políticas sociais e transfere para o “[...] público não-estatal ou terceiro setor, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado, que é considerado mais eficiente e produtivo” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764-765).

Cabe apresentar a definição de Fernandes (1994) cujo Terceiro Setor agrega um conjunto de instituições que são privadas e se dedicam às atividades de interesse público, mas não se identificam no âmbito do Estado (Primeiro Setor) ou do mercado (Segundo Setor), definição que transforma o conceito em um "guarda-chuva", uma vez que o permite abrigar um mundo extremamente heterogêneo. Tal setor abrangeu as políticas sociais em 1990, consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI; ADRIÃO, 2006, p. 14).

O público não-estatal pode ser entendido como uma parcela de recursos públicos que o Estado destina para à iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos, gerenciado pelo setor privado, com ou sem a fiscalização do Estado, e, somado ao que Osborne e Gaebler (1994), se aloca no terceiro setor, em que todos os parceiros navegam juntos, excluindo do Estado o papel de remar ‘burocraticamente’.

Em relação à educação, a junção dessas mudanças aponta para o fim da educação pública em sua (s) forma (s) de bem-estar, no sentido de universalidade, gratuidade e responsabilidade do Estado. De acordo com Ball (2014), há um conjunto de novas relações desfocadas e de interesses hegemônicos no âmbito da política e da educação pública, imbricando nesse conjunto de novas relações e interesses das parcerias público-privado, para definição e implementação da educação, inclusive a infantil. De tais relações com o terceiro setor, as ações que são efetuadas pretendem visivelmente minimizar os investimentos em direitos sociais, tais como a educação, e significam a apropriação dos fundos públicos com a desregulamentação que é

enunciada como ação modernizadora e que valoriza a sociedade civil, liberando-a do que seria a tutela do Estado.

O caráter ideologicamente privatista que fundamentou a reforma do Estado brasileiro, a partir de 1995, trouxe uma acentuada ampliação das funções para a esfera privada, da atuação do terceiro setor, as quais, mesmo que amparadas legalmente, trouxeram desdobramentos de interesses hegemônicos para a educação nacional. É preciso destacar, também, o documento denominado 'Do confronto à colaboração: relações entre a sociedade civil, o Banco Mundial e o governo no Brasil', publicado no ano 2000, com autoria de John Garrison. O estudo trata acerca da relação entre Governo, sociedade civil e Banco Mundial no que se refere às parcerias apresentando avanços obtidos nesta relação nos últimos anos. O estudo descreve ainda de que forma outros setores, tais como associações comunitárias, movimentos sociais e associações profissionais desempenham um papel importante no denominado terceiro setor no Brasil e são muito relevantes para o social.

O terceiro setor esteve ligado ao termo do “público não-estatal”, que passou a ser utilizado a partir da reforma do Estado para se referir as relações estabelecidas para o repasse de verbas públicas para instituições privadas, portanto o público não estatal atende plenamente as necessidades de um projeto de sociabilidade neoliberal. A educação passou a ser considerada serviço *publicizado*, o qual, empresas com fins educacionais ou não, podem ofertar, com verbas públicas e sob o discurso da parceria, da solidariedade e do voluntariado.

Tais pressupostos de parcerias, solidariedade e voluntariado apregoado, sobretudo pelo BM e agências da ONU, e, a partir de Lima (2007), dão subsídios sobre a perspectiva de políticas públicas contemporâneas acerca da concepção de “redes” e de “governança” (ou governação), as quais têm propalado teoria para transformar e tornar eficientes os Estados, na implementação de suas políticas públicas.

Os conceitos de “rede” e de “governança”, surgidos durante os anos de 1970, ‘tomaram corpus’ nos anos de 1980 e 1990, representando novas estruturas políticas para solucionar problemas políticos modernos. A base de ambos os conceitos é transformar o Estado e modificar as relações entre Estado e sociedade, trazendo novos atores e concebendo “redes de políticas públicas”. Desse modo, o conceito de governança transcende o conceito tradicional de referir-se somente ao estatal e remete a formas adicionais de condução social, por meio de atores e instituições

sociais, processo que vem formar as redes de políticas públicas, como “[...] uma nova forma de governança política” (SCHNEIDER, 2005, p. 29).

A perspectiva de composição e atuação de “redes” surgiu na contemporaneidade a partir da discussão de que era necessária uma nova forma de “governança” por parte do Estado e, para tanto, uma nova forma de implementar as políticas públicas nos países. Neste sentido, as composições de redes de atuação junto as políticas públicas passaram a construir-se e desempenhar papéis mais decisivos com participação das comunidades, movimentos sociais, associações e empresas privadas.

Na prática política de governança há uma multiplicidade de arranjos institucionais, tanto nas formas de participação e definição de prioridades políticas quanto na regulação de conflitos entre governo e sociedade civil. No Brasil é possível verificar um convite crescente pela participação da sociedade civil nas políticas públicas sociais, dentre estas a educação. Esta última não é pensada apenas na perspectiva democrática²¹, mas sim de uma sociedade civil organizada na prestação de serviços, a partir desta nova compreensão do caráter e do papel do Estado pós-

²¹ Rocha (2001) propôs a construção de um quadro teórico que agrupe as diversas concepções sobre participação popular em três categorias básicas de análise histórico-teórica das formas de representatividade da participação popular na gestão pública, a seguir resumidas, pretendendo, com isto, estabelecer as bases para reflexão sobre o tema: a) Participação popular comunitária: a ideia da participação comunitária apareceu no início deste século, representando um novo padrão de relação Estado-sociedade no setor da educação, para dar respostas ao grave problema da relação entre pobreza e educação. Caracterizou-se por dirigir-se aos mais pobres, através das escolas comunitárias, por ressaltar os valores da educação, do trabalho e do coletivismo como caminhos do progresso. Para estas concepções a comunidade era definida como social e culturalmente homogênea, com identidade própria e uma suposta predisposição à solidariedade e ao trabalho voluntário de autoajuda. O Estado, por sua vez, estimula em muitos casos, a capacidade de a comunidade unir-se, organizar-se, esforçar-se, enquanto solução em si mesma. A população deixa de ser alvo inerte de uma ação controladora e passa a ser chamada a cumprir um papel minimamente ativo e consciente. b) Participação popular contestatória: Nos anos 70, a participação passa a ter um sentido explícito de luta e contestação contra as limitações governamentais à tentativa de conquista da educação pelas classes populares. O espaço de participação ultrapassa os limites do setor de educação, alcança o conjunto da sociedade e do Estado e ocorre uma radicalização da prática ao se articular a mobilização dentro das instituições de educação, como as formas de luta, resistência e organização das classes populares. Para estas teorias, qualquer forma de aproximação com o Estado, vista como cooptação e o sentido da participação é o de acumular forças para a batalha permanente pela mudança geral do modelo existente. c) Participação popular cidadã e o controle social do Estado: o Estado democrático e de direito reconhecem a necessidade de defender a sociedade contra os eventuais excessos no funcionamento da máquina estatal, através da divisão de funções entre os poderes e de mecanismos recíprocos de controle, em nome da sociedade. A novidade nos anos 80 é justamente a ideia de que esse controle seja feito pela sociedade através da presença e da ação organizada de seus segmentos. O processo de abertura política e redemocratização do país trouxe à cena novos atores e orientou a ação para a criação de espaços públicos não-estatais de pactuação e superação dos obstáculos pelo diálogo e pelo consenso. Do lado da sociedade, torna-se visível a presença de diversos atores sociais, cuja diversidade de interesses e projetos integra a cidadania, disputando com igual legitimidade espaço e atendimento pelo poder estatal.

moderno, ligado ao capitalismo contemporâneo, pois transfere o poder público para o mercado, à nação societária e não, apenas, a execução, mas também a direção das políticas.

A concepção de Estado, portanto, se modificou: antes entendido com uma hierarquia pública que passa a representar uma rede de organizações. Assim, as redes de políticas públicas incorporam atores distintos, de diferentes setores e subsetores sociais e políticos. Diante disso, as redes podem ser compreendidas como “manifestações macroestruturais de sistemas políticos” nas quais interesses políticos e sociais se integram para implementar políticas públicas (SCHNEIDER, 2005).

O sistema Estatal, portanto, envolve um sistema de múltiplos atores – OSCIPs, ONGs, associações, Movimentos Sociais, entre outros. As redes pressupõem vínculos diretos e indiretos, duradouros ou não, com diferenças de poder e de influência entre os atores. Atuam, ainda, como mobilizadoras de recursos políticos nas situações em que a decisão, a formulação e a implementação. Muitas vezes o Estado se obriga a adquirir recursos políticos por meio de um processo de intercâmbio com atores sociais. Desta forma o Estado desloca tarefas ou produz políticas em cooperação (SCHNEIDER, 2005).

A rede de políticas públicas evidencia uma natureza interativa do e no processo político. São analisadas conforme à sua gênese (tipo), sua composição (atores) e sua estrutura (sustentação). Quanto à gênese, as redes podem ser distribuídas em “redes fabricadas”, organizadas pelo próprio estado como um mecanismo de coordenação para suportar suas políticas como as parcerias público-privadas, e “redes auto-organizadas”, organizadas a partir da sociedade civil, que se reconfiguram continuamente e são constituídas por movimentos, fóruns e associações sem a intervenção direta do Estado (LIMA, 2007). Os atores podem ter características que diferenciam as próprias redes, tais como atores individuais, coletivos, mistos, empresas, escolas, movimentos, entre outros. Estas diferenças entre os atores formam:

- redes ego-centradas — compreendem o conjunto de atores com os quais um determinado ator focal mantém interação, bem como as relações existentes entre eles (por exemplo, todas as entidades com as quais a escola X mantém uma interação regular e significativa e as relações existentes entre tais entidades);
- redes de atores individuais — constituem conjuntos de pessoas singulares e dos laços que se estabelecem entre elas (por exemplo,

movimentos pedagógicos que unem educadores em rede, como é o caso do Movimento da Escola Moderna);

- Redes de atores coletivos — são formalmente idênticas às anteriores, com a exceção de que, neste caso, cada ator da rede é uma pessoa coletiva (uma empresa, uma escola, um movimento associativo, etc.);
- redes mistas — compreendem conjuntos mistos de atores individuais e coletivos;
- meta-redes — são redes de atores coletivos "de segunda ordem": cada ator na rede é, ele próprio, uma rede — dito de outro modo, trata-se de "redes de redes" (LIMA, 2007, p. 174).

O uso de redes sociais na educação brasileira foi investigado por Shiroma (2011), adveio de ideias que fundamentaram a reforma do Estado ligada a eficiência e o gerencialismo, bem como os relatórios dos OIs, orientaram a criação de Organizações Sociais – OSs e incentivou também suas articulações em redes, ampliando, deste modo, a relevância sobre governança no Brasil. Para a autora, as redes sociais “[...] são definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p. 18), além de ser uma forma de perpetuação hegemônica.

Na reforma do Estado brasileiro, dos projetos básicos por meio da descentralização a partir de serviços não-exclusivos, implementar o projeto das OSs, para o público não-estatal, a partir do Programa Nacional de Publicização, que [...] transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 13).

No interior de tais redes e também mediante ações aos Estados, por meio da ONU e suas agências e órgãos de fomento, bem como por meio das elites políticas, orientações são definidas aos países para conter os problemas e preservar seus interesses (em sua maioria, das agências sociais e financiadoras). Estas agências redefiniram os aspectos jurídico-legal e institucional dos Estados e continuam atuando como gerenciadores da política macroeconômica. Neste contexto, reformas e orientações educacionais têm sido sistematizadas e deliberadas para a América Latina condicionada a acordos e empréstimos.

Neste contexto, o Banco Mundial tem atuado como instrumentalizador da atuação sobre formas de parcerias, por meio do terceiro setor nas políticas sociais

junto ao Estado. As práticas de parceria entre Estado, terceiro setor e agências internacionais tem sido disseminada tanto em nível global quanto local, principalmente, na atuação junto às políticas sociais, sobre a justificativa de atitudes “humanizadoras” tais como colaboração, solidariedade, inclusão e equidade. Aponta para a construção de consensos provenientes também do convencimento advindo da apresentação daquilo que é considerado como “boa prática”, e, que deve servir de modelo a ser seguido.

No Brasil a redefinição do papel da administração do Estado, iniciada em 1995, efetivou o desmonte de serviços e de direitos sociais, promovendo políticas públicas neoliberais com princípios de Terceira Via. Essa perspectiva de políticas públicas passou a constituir um projeto de sociabilidade neoliberal com grande ênfase ao papel da sociedade civil como parceira na proposição e implementação de políticas, junto ao Estado. Trata-se de governabilidade²², de parceria entre Estado e sociedade civil, entre atuações estatais e não estatais.

Foi possível verificar que o uso do termo “sociedade civil”, no período pesquisado, recebeu uma nova configuração pelo projeto neoliberal de Terceira Via, que o reduziu a terceiro setor representando não mais a sociedade civil, mas apenas uma parte dela como organizações, fundações e empresas. Desse modo, o terceiro setor, articulado ao Estado, tem atuado junto às instituições escolares e redefinido as políticas e diretrizes educacionais a partir das necessidades preconizadas pela ideologia da classe burguesa.

Ensejou o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais, tais como: Organização Não-Governamental – ONG, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, sindicatos e movimentos sociais. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início em 1990, conforme orientação internacional para a descentralização da educação no Brasil, a intermediação entre as esferas pública e privada desenvolveu-se acentuadamente. Isso fez emergir diversas organizações para atuar com políticas sociais dentre estas a educação. A participação do terceiro setor, ao intensificar-se, multiplicou não somente o número de atores, mas também a diversidade dos setores representados,

²² Conceito gerencial que na perspectiva do projeto neoliberal se refere a uma forma específica de atuação do Estado representa sustentabilidade política, econômica e social do governo. Neste ideário, com governabilidade o Estado se torna mais moderno e mais eficiente (NEVES, 2005).

os quais passaram a efetivamente compor “redes” de atuação junto às políticas públicas educacionais.

A relação entre Estado e sociedade civil no século XXI no Brasil, permitiu a criação de agências de orientação, conforme denominado por Osborne e Gaebler (1994):

Quando os governos separam a direção de suas políticas da prestação e serviços, descobrem muitas vezes que não estão realmente capacitados a cumprir a primeira dessas responsabilidades. Seus vários departamentos [...] são ativados pela prestação de serviços. O gerenciamento das políticas públicas é objeto de improvisação, quando existe. À medida que os governos adotam uma função mais catalisadora, são forçados a criar novas agências para executar o seu papel de orientador da comunidade a que servem (OSBORNE; GAEBLER, 1994, p. 1994).

Tais agências em que o Governo permite navegar consigo, fazendo-os autores e atores de políticas, estabelecem recursos para os órgãos operacionais avaliando seu rendimento, buscando alcançar visibilidade, exercendo muitas vezes função operacional, e, seus membros pertencem tanto ao setor público quanto ao privado. Apreende-se a partir que o Governo que conjuntamente atua com a sociedade civil, exercendo apenas função regulatória, permite que atores sociais entrem na brecha buscando novos consensos, que, na verdade, fazem partes de estratégias hegemônicas amparadas pelo Neoliberalismo de Terceira Via.

Os conceitos para atuação de um consenso de um capital mundializado, embasado pelos fundamentos da Terceira Via, destacam a construção das parcerias para o atendimento, fiscalização e alcance de sujeitos para a construção de políticas públicas de zero a três anos. O indicativo de arranjos ditos educativos para o atendimento à criança pequena vincula-se a este contexto relacional da construção de políticas educacionais no capitalismo.

Para a Educação Infantil, a ênfase nas ONGs passou a ser vistas pelo Estado como parcerias estratégicas na implementação de suas ações, tanto nos setores considerados exclusivos quanto naqueles classificados como não-exclusivos, reconhecidas ora como substitutivas, ora como auxiliares do Estado em questões que historicamente cabem ao Estado assumir de forma universal, como a educação. Ao estabelecer esse tipo de parceria o Estado tem aumentado o seu controle sobre os diferentes setores, que agora não se restringem apenas a esfera pública, mas também a esfera não-estatal parceira, conforme indicada pelos OIs:

Existe uma transferência sistemática das responsabilidades sociais do Estado para as ONGs. Estas organizações comportam-se como intermediadoras das políticas sociais que se circunscrevem e se aliam às políticas indicadas pelo modelo neoliberal e pela mundialização capitalista. Políticas essas coordenadas pelos organismos internacionais multilaterais (FMI, BIRD, BID, OMC, ONU, UNESCO, UNICEF) numa expressão de neocolonialismo e consentimento, predominantemente, por parte dos governos federais, estaduais e municipais e das elites dirigentes (COUTINHO, 2008, p. 15).

A legitimidade adquirida por essas organizações do terceiro setor frente ao Estado, aos organismos internacionais e ao mercado, no trato às questões de políticas sociais, é significativa nas últimas décadas. Contudo, o Estado Socializante, abordado por Santos (2006) se faz cada vez mais imprescindível em tal dinâmica do ‘toma lá, da cá’ das políticas sociais:

Estado é indispensável, porque as organizações do terceiro setor não são abarcativas, elas não podem cuidar do conjunto de pessoas que precisam de cuidados. Elas acabam obrigadas a cuidar mais de um de certos setores, e não de outros setores. Enquanto que o Estado, através do exercício da política, a tendência dele é cuidar de todos, de todas as pessoas. Essa é a produção democrática, realmente democrática, que as ONGs e terceiro setor não podem, pela sua própria definição, porque tem limitações de sua origem, de seu financiamento e de seus objetivos. Então, o Estado se torna algo cada vez mais indispensável, porque as fontes criadoras de diferenças, de desigualdades são muito mais fortes do que no passado, então, para desmanchar essas diferenças, reduzir essas desigualdades, é necessário um Estado que intervenha, um **Estado Socializante** (SANTOS, 2006²³, grifos nossos).

Observa-se um esforço na tarefa de convencer sobre a necessidade da participação da sociedade civil na educação, de exercer a hegemonia. As enunciações apontam para a formação de redes sociais que são compostas por um conjunto de pessoas e ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade. Ao mesmo tempo em que procuram produzir consenso em torno do projeto que defendem, qual seja: o das parcerias público-privadas para o atendimento educacional nas escolas públicas e na Educação Básica, nesta a Educação Infantil, e para além a articulação de outros arranjos educativos

²³ Citação extraída do filme MILTON SANTOS- **Por uma outra globalização**. Direção de Sílvia Tandler. Brasil, 2006. Color, Digital, 54 min.

como o que veremos para o atendimento às crianças de zero a três anos nas seções posteriores por meio dos autores e atores escolhidos para esta pesquisa.

Apreende-se uma “democracia consentida” para a educação, e a Educação Infantil de zero a três anos, vem se destacando entre alguns atores e autores de políticas no Brasil, selecionados, neste trabalho: OIs, Governo e MIEIB. A ideia de autor e ator de política vem ao encontro da perspectiva de rede, que se articula, luta, orienta e busca alcançar espaço dentre as discussões sobre a infância, mas que é pensado na abertura do Estado condicionando espaços para atuação de tais sujeitos. No início final do século XX e início do século XXI, a partir das estratégias hegemônicas da terceira via, apreende-se as interações dos atores e suas alianças e conflitos tem efetivado sua participação na manutenção do capitalismo.

A relação entre Estado e políticas públicas é, contudo, dinâmica, uma vez que o Estado em contextos sociais, econômicos e políticos distintos podem ora assumir características restritas, ora ampliadas com as novas formas de sociabilidade. O' Donnell (1981) fornece elementos para a compreensão dessa relação: se, inequivocamente, o Estado capitalista acomoda um modelo particular de políticas públicas, ele é também por elas influenciado. A sucessão de agendas de diferentes governos configura o “mapa” do Estado.

Foi o que aconteceu nas políticas de infância na década de 1990, em que o Neoliberalismo modificou a formulação e implementação das políticas educacionais no Brasil. Uma abertura ao cenário global de orientação das políticas aponta para a AGEE de políticas focalizadas, voltadas, principalmente, aos grupos vulneráveis da sociedade. Ao se aderir às reformas estatais e educacionais, os países periféricos, como o Brasil, aderiram a consensos, os quais, por meio de articulações e mediações necessárias, passaram a constituir as políticas públicas nacionais para a Educação. Baseadas no estudo de Lopes (2009), no quadro 2, sintetizamos o que os organismos internacionais estabeleceram como determinantes para a Educação Infantil e o que foi efetivado pela legislação brasileira em 1990, produzido os 3 documentos: Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (1994), LDBEN (1996) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998).

Quadro 2 – Mediação Global e Local na década de 1990 para a Educação Infantil

GLOBAL			LOCAL		
<u>OIs</u>	Papel do Estado	Função da Educação Infantil	<u>Documentos de Política</u>	Papel do Estado	Função da Educação Infantil
BM	Fazer parcerias com empresas e com a sociedade civil. (Estado liberal, desregulamentador e privatista).	Promover desenvolvimento e cuidado na primeira infância para que a criança se torne um adulto plenamente produtivo.	PNEI (1994)	Assegurar assistência técnica e supletiva, cumprindo preceitos da descentralização político-administrativa e de participação da sociedade.	Cuidar e educar, complementando os cuidados e a Educação na família, devendo ser complementada pela saúde e pela assistência e com enfoque nas situações agudas de pobreza e de instabilidade.
CEPAL	Ser avaliador, incentivador e gerador de políticas que aumentem a eficácia e a equidade do sistema	Trazer grandes resultados posteriores como: progressão escolar primária; redução de taxas de repetência; incorporação das mulheres no mercado de trabalho e diminuição das disparidades entre as crianças de diferentes classes sociais.	LDBEN (1996)	Executar função normativa, redistributiva e supletiva.	Promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em todos os aspectos, complementando a ação da família e da comunidade.
UNESCO	Manter responsabilidade com a saúde e a nutrição devendo a Educação ficar a cargo da família	Preparar as crianças para o ingresso na escola; alcançar melhores resultados na escola primária, promovendo, assim, um impacto positivo nas taxas de repetência e de evasão. Garantir a socialização e a igualdade de oportunidades; superar as dificuldades iniciais de pobreza; facilitar a participação das mulheres na vida social e econômica; contribuir para se manter a integração e a coesão sociais.	RCNEI (1998)	Garantir atendimento gratuito em creches e pré-escolas. (Atribuição explicitada na Constituição Federal de 1988 (Art. 4º, IV)).	Educar e cuidar, associando-se aos novos padrões de qualidade.
UNICEF	--	Alcançar melhores resultados na escola primária, diminuindo as taxas de repetência e de evasão, trazendo, assim, impacto positivo para a economia dos países; trazer grande benefício às meninas.	--	--	--

Fonte: adaptado pela autora a partir de Lopes (2009).

Escolhemos ONU, UNESCO e UNICEF para integrar as análises da construção de políticas de zero a três anos no Brasil no século XXI. No Brasil, selecionamos o MIEIB como sujeito articulador, ator, autor em defesa da Educação Infantil a partir de 1999, integrando, contudo, a rede de políticas que integra o terceiro setor. Nos itens subsequentes, apresentaremos tais autores e atores de políticas educacionais de zero a três anos desta pesquisa enquanto agências de orientação de políticas do global para o local.

2.1 ATORES E AUTORES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ZERO A TRÊS ANOS: ONU, UNESCO, UNICEF E MIEIB

A escolha da ONU, UNESCO, UNICEF e MIEIB, somado com as políticas de Estado e programas de Governo, apreendem uma perspectiva de global e local na perspectiva de políticas. Pensando na construção e abertura a parceiros, os atores e autores apresentados a seguir, na orientação e alcance de visibilidade e políticas no Brasil.

Reafirma-se a escolha do MIEIB por ser uma entidade social, caracterizando-se por movimento social, presente nas discussões para a educação de zero a três anos no Brasil, consolidado como único movimento social para a Educação Infantil propriamente caracterizado como tal, articulado por meio de interfóruns. Dessa forma, a priori, entendemos que todos os sujeitos desta pesquisa integram o terceiro setor e manifestam-se enquanto parceiros do Governo e articuladores, organizados a partir da sociedade civil, que se reconfiguram continuamente e são constituídos por movimentos, fóruns e associações sem a intervenção direta do Estado, mas inseridos nele e nas relações sociais permeadas nele.

Figura 1 – Sujeitos enquanto engrenagens para a construção de políticas educacionais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os anos 2000 absorve a dinâmica do capitalismo a partir dos ditames neoliberais, mediando uma relação global/local, onde cada sujeito tem sua função de atuação na formulação de políticas para a Educação Infantil, não como algo isolado, mas que funcionam enquanto engrenagens, permeando multiplicidade de arranjos institucionais, tanto nas formas de participação e definição de atuação, quanto na regulação de conflitos entre governo e sociedade civil no Brasil.

2.2.1 Organização das Nações Unidas – ONU

Com o início da Segunda Guerra Mundial, a Liga das Nações foi extinta e a economia voltou a ficar, temporariamente, estável. Segundo a ONU (2017) os países imperialistas compreenderam que deveriam manter uma união comercial e política se desejassem combater o socialismo, que era uma ameaça iminente, especialmente em tempo de crise, onde a partir dela definiu-se um sistema de regras, instituições e procedimentos para regular a política econômica internacional. Assim, criou-se o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, dividido posteriormente entre BM e FMI (operacionalizadas em 1946).

Em 1945, os países aliados realizam uma Conferência em que 50 países elaboraram a carta de uma nova Organização Intergovernamental, intitulada Organização das Nações Unidas – ONU. Em outubro do mesmo ano, a carta foi ratificada pela China; Estados Unidos da América; União Soviética; e Reino Unido, tornando a ONU uma Organização mundial. Também nesse período, diversos organismos internacionais, subordinados a ela, foram incorporados e criados. A incorporação dessas agências na pauta de trabalho da ONU possibilitou que ela pudesse interferir ideologicamente e, materialmente, na economia e na política dos países.

Em se tratando da composição e objetivo da ONU, pode-se afirmar que é uma organização Intergovernamental (os Estados são os membros dos órgãos ou instituições compreendidas), constituída com a finalidade geral da “concertação a nível político, sem prejuízo de prosseguirem uma multiplicidade de fins específicos, normalmente definidos em termos muito amplos” (RIBEIRO, 1998, p. 95). O seu objetivo primeiro se associa à manutenção da paz e da segurança internacionais, buscando que a sociedade global estabeleça uma cooperação econômica, social, política, militar, humanitária, cultural ou técnico-científica.

Segundo Chaumont (1992), a ONU é uma organização de nações soberanas – não um governo mundial –, que proporciona uma estrutura capaz de intervir na procura de soluções em disputas ou problemas, e virtualmente em qualquer assunto que concerne à humanidade. A participação de um Estado é um “[...] ato voluntário do Estado, isto é, nenhum Estado é obrigado a ser membro de uma organização contra a sua vontade” (MELLO, 2011, p. 602). A Organização é, ainda, dotada de uma constituição, neste caso a Carta das Nações Unidas, que regulamenta as relações entre os Estados, por meio de normas de direito internacional, aceites pelos signatários como vinculativas.

Todas estas organizações têm o seu próprio sistema interno e fazem parte do sistema ONU fornecendo assistência técnica e atuando ideologicamente em praticamente todas as áreas econômicas e sociais. As Organizações e os Organismos internacionais são constituídos por meio de um tratado²⁴, que pode

²⁴ A título de exemplo, o Brasil na vigente Constituição brasileira de 1988, celebrar tratados, convenções e atos internacionais é competência privativa do Presidente da República (art. 84, inciso VIII), embora estejam sujeitos ao referendo do Congresso Nacional, a quem cabe, ademais, resolver definitivamente sobre tratados, acordos e atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional (art. 49, inciso I). Portanto, embora o Presidente da República seja o titular da

receber denominações diversas: *Carta, Constituição, Convenção, Ata, Ato, Acordo e Convênio Constitutivo*. Esses tratados podem também vir acompanhados dos Estatutos da organização que eles criam, os quais são, igualmente, um ato internacional. Os estatutos internos são uma das formas de manifestação dessas normas internacionais (BRASIL, 2014).

A Carta das Nações Unidas aponta logo no 1º. artigo o seu objetivo, podendo enunciar-se como fins da organização, “desenvolver entre as nações relações amigáveis” e “ser o centro onde se harmonizam os esforços das nações”. Na estrutura organizacional desses órgãos, encontram-se diversos programas, fundos, comissões e agências especializadas que compõem o sistema ONU.

As agências são Organismos autônomos criados por acordo intergovernamental. Eles têm amplas responsabilidades internacionais nos domínios econômico, social, cultural, educacional, de saúde e afins (ONU, 2017). As fontes históricas formais, bem como a carta de princípios da ONU, costumam preconizar que a sua criação foi necessária com vistas a manter a paz mundial. A ONU é constituída por seis órgãos principais, cuja pela paz é o seu primeiro objetivo: o Conselho de Segurança – CS que, adjacente ao Conselho Econômico e Social – ECOSOC, a Assembleia Geral – AG, o Secretariado, a Corte Internacional de Justiça – CIJ e o Conselho de Tutela – CT formam os seis órgãos principais da estrutura da Organização²⁵.

No Brasil, a ONU tem representação fixa no Brasil desde 1947 e está representado por agências especializadas, fundos e programas que desenvolvem suas atividades em função de seus mandatos específicos. A Equipe de País é presidido pelo Coordenador Residente, posto normalmente ocupado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, e, tem, entre suas principais funções, a missão de definir estratégias, coordenar o trabalho da Equipe e compartilhar informações entre todos seus participantes, sob as estratégias firmadas internacionalmente.

Em 2000 aconteceu um marco que incentivou as iniciativas locais a fim de efetivar programas em consonância aos ‘Objetivos de Desenvolvimento do Milênio’ –

dinâmica das relações internacionais, cabendo-lhe decidir tanto sobre a conveniência de iniciar negociações, como a de ratificar o ato internacional já concluído, a interveniência do Poder Legislativo, sob a forma de aprovação congressional, é, via de regra, necessária.

²⁵ Ver anexos deste trabalho com o organograma da ONU.

ODM, que resultaram da Declaração do Milênio das Nações Unidas, adotada pelos 191 estados membros. Criada em um esforço para sintetizar acordos internacionais alcançados em várias cúpulas mundiais ao longo dos anos 1990 (sobre meio ambiente e desenvolvimento, direitos das mulheres, desenvolvimento social, racismo), a Declaração trouxe uma série de compromissos concretos que, se cumpridos nos prazos fixados, segundo os indicadores quantitativos que os acompanham, deveriam melhorar o destino da humanidade no século XXI. A Declaração traz como principal desafio:

[...] conseguir que a globalização venha a ser uma força positiva para todos os povos do mundo, uma vez que, se é certo que a **globalização oferece grandes possibilidades**, atualmente os seus benefícios, assim como os seus custos, são distribuídos de forma muito desigual. Reconhecemos que os países em desenvolvimento e os países com economias em transição enfrentam sérias dificuldades para fazer frente a este problema fundamental. Assim, consideramos que, só através de esforços amplos e sustentados para criar um futuro comum, baseado na nossa condição humana comum, em toda a sua diversidade, pode a globalização ser completamente **equitativa e favorecer a inclusão**. Estes esforços devem incluir a adoção de políticas e medidas, a nível mundial, que correspondam às necessidades dos países em desenvolvimento e das economias em transição e que sejam formuladas e aplicadas com a sua participação efetiva (ONU, 2000, p. 5, grifos nossos).

Esses objetivos fazem parte de um esforço para sua inclusão em agendas internacionais, nacionais e locais. A fim de estabelecer uma nova parceria global para reduzir a pobreza extrema, em uma série de oito objetivos – com um prazo para o seu alcance em 2015 – que se tornaram conhecidos como os ODM: Redução da Pobreza; Atingir o ensino básico universal; Igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; Reduzir a mortalidade na infância; Melhorar a saúde materna; Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; Garantir a sustentabilidade ambiental; Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento. O Documento é dividido em: I – Valores e princípios; II - Paz, Segurança e desarmamento; III – O Desenvolvimento e a erradicação da pobreza; IV – Proteção do nosso ambiente comum; V – Direitos humanos, democracia e boa governação; VI – Proteção dos grupos vulneráveis; VII – Responder às necessidades especiais de África; VIII – Reforçar as Nações Unidas (ONU, 2017).

Para atingir aos objetivos, o ONU estabelece “valores fundamentais” para o desenvolvimento deste projeto, como está na Declaração:

A liberdade. Os homens e as mulheres têm o direito de viver a sua vida e de criar os seus filhos com dignidade, livres da fome e livres do medo da violência, da opressão e da injustiça. A melhor forma de garantir estes direitos é através de governos de democracia participativa baseados na vontade popular. **A igualdade.** Nenhum indivíduo ou nação deve ser privado da possibilidade de beneficiar do desenvolvimento. A igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres deve ser garantida. **A solidariedade.** Os problemas mundiais devem ser enfrentados de modo a que os custos e as responsabilidades sejam distribuídos com justiça, de acordo com os princípios fundamentais da equidade e da justiça social. Os que sofrem, ou os que beneficiam menos, merecem a ajuda dos que beneficiam mais. **A tolerância.** Os seres humanos devem respeitar-se mutuamente, em toda a sua diversidade de crenças, culturas e línguas. Não se devem reprimir as diferenças dentro das sociedades, nem entre estas. As diferenças devem, sim, ser apreciadas como bens preciosos de toda a humanidade. [...]. **Respeito pela natureza.** É necessário atuar com prudência na gestão de todas as espécies e recursos naturais, de acordo com os princípios do desenvolvimento sustentável. Só assim poderemos conservar e transmitir aos nossos descendentes as imensuráveis riquezas que a natureza nos oferece. É preciso alterar os atuais padrões insustentáveis de produção e consumo, no interesse do nosso bem-estar futuro e no das futuras gerações. **Responsabilidade comum.** A responsabilidade pela gestão do desenvolvimento económico e social no mundo e por enfrentar as ameaças à paz e segurança internacionais deve ser partilhada por todos os Estados do mundo e ser exercida multilateralmente (ONU, 2000, p. 6-7).

No Brasil, observa-se uma flexibilidade de ações firmadas com cada agência, já que elas desenvolvem no país as tarefas indicadas por seus respectivos mandatos e atuam em áreas específicas. Em geral, as agências da ONU, como UNESCO e UNICEF, atuam de forma coordenada, desenvolvendo projetos em conjunto com o governo – tanto em nível federal como estadual e municipal –, com a iniciativa privada, instituições de ensino, ONGs e sociedade civil brasileira, sempre com o objetivo de buscar, conjuntamente, soluções para superar os desafios e dificuldades.

2.2.2. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO

A UNESCO está vinculada às Nações Unidas tem por missão modificar o homem e a política por meio da educação e da razão, com o objetivo de construir a paz por meio da educação, da cultura, da ciência e da comunicação (UNESCO, 2017). Foi fundada em 16 de novembro de 1945, decorrente da Conferência das Nações Unidas realizada em Londres, destinada ao estabelecimento de uma organização

educacional e cultural. Nessa Conferência, reuniram-se cerca de 40 países sob influência da França e do Reino Unido, países estes afetados pela destruição causada pela Segunda Guerra Mundial²⁶.

Os delegados do evento decidiram criar uma organização destinada a promover a paz e a cultura, a qual deveria envidar esforços para impedir o desencadeamento de uma nova guerra mundial. No final da conferência, 37 países que estavam presentes assinaram a constituição que marca o nascimento da Unesco e que entrou em vigor em 4 de novembro de 1946 (UNESCO, 2017).

Por toda destruição causada pelo pós-guerra, almejou-se e tornou-se viável a constituição de uma organização que zelasse pela consolidação da paz mundial, além de contribuir para universalização do acesso à educação, ciência e cultura. Sua sede fica em Paris, no edifício *Place de Fontenoy*, inaugurada em 3 de novembro de 1958.

A Organização conta com 195 membros e 9 membros associados²⁷. Para a adesão de um Estado à UNESCO, rege-se pelos artigos II e XV da sua Constituição e pelos artigos 98 a 101 do Regulamento interno da Conferência Geral. Os Estados membros da Organização das Nações Unidas têm o direito de fazer parte da UNESCO. Os Estados que não são membros da ONU podem ser admitidos como membros da Organização, sob recomendação do Conselho Executivo, pela Conferência Geral votando por maioria de dois terços.

Todos os Estados membros estabeleceram uma Comissão Nacional da UNESCO. Estas se constituem como órgãos de cooperação estabelecidos pelos Estados membros com o objetivo de coordenar as atividades governamentais e não-governamentais empreendidas em relação com a UNESCO. Os Estados membros e os membros associados designam um ou vários ministérios responsáveis pelas relações com a UNESCO e/ou outros ministérios nos domínios de sua competência. Sobre o objetivo da UNESCO, o documento base dispõe:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e

²⁶ A UNESCO foi fundada no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, depois de a Europa ter sido assolada e da ameaça da eclosão de uma nova grande guerra que poderia causar estragos ainda maiores em todo o mundo.

²⁷ Os territórios ou grupos de territórios que não assumem eles próprios a responsabilidade da condução das suas relações externas pode assim ser admitidos como Membros associados.

liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNESCO, 1945, p.1).

Sobre o excerto, enfatiza-se o termo universal, adquirido pela instituição, que atua no sentido de criar condições de um diálogo igualitário, com base no respeito dos valores compartilhados por todos. Essa instituição apresenta três elementos que são centrais de sua missão e atuação: a garantia dos direitos humanos, o respeito mútuo e a redução da pobreza²⁸, conforme as estratégias para a educação para todos amparados nos ODM.

As ações da UNESCO são consolidadas em duas vertentes, na primeira “[...] envolvem os governos que contribuem com verbas; e na segunda, inclui (em) nessa rede grande número de organizações não-governamentais, reconhecendo o significado cada vez maior do terceiro setor” (UNESCO, 2004, p. 3). No início do século XXI os 189 representantes dos países-membros assumiram compromissos educacionais, enunciados no Marco de Ação de Dakar²⁹, trazendo como objetivos:

1. expandir e melhorar a **educação e cuidados** com a infância em particular para as crianças em situação de vulnerabilidade; 2. assegurar para todas as crianças, especialmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e provenientes de minorias étnicas, o acesso a uma educação primária universal e de boa qualidade; 3. assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados; 4. atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para mulheres, em conjunção com acesso equitativo à educação básica e continuada para adultos; 5. eliminar, até 2005, as disparidades de gênero na educação primária e secundária e atingir, até 2015, a igualdade de gênero no acesso à educação básica de qualidade; 6. melhorar todos os aspectos relacionados com a qualidade da educação, de modo a atingir resultados reconhecíveis e mensuráveis para todos, em particular na alfabetização, aritmética e habilidades (UNESCO, 2004b, p.16, grifos nossos).

²⁸ Cabe salientar que essa questão em especial, a da redução da pobreza, tem sido discutida desde os anos de 1940 pela UNESCO.

²⁹ Vale destacar que o Marco de Ação de Dakar, é um documento que reafirma os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997) (UNESCO/DAKAR, 2000, p.1).

Percebe-se que a vulnerabilidade passa a ser uma preocupação efetiva a partir do Fórum Mundial de Educação para Todos, celebrado em Dakar (2000), e desde aquele período observa-se uma tendência de que as políticas públicas (sociais) passariam a ser focalizadas.

2.2.3 Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF

O UNICEF é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento, cuja sede é localizada em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Rege-se pela Convenção sobre os Direitos da Criança e trabalha para que esses direitos se convertam em princípios éticos permanentes e em códigos de conduta internacionais para as crianças. Além disso, um cenário de inovação em relação ao desenvolvimento digno, saudável e de direito para as crianças ao redor do mundo, ao mesmo tempo em que a UNICEF torna-se ambiente de governança global para o tema.

Foi criado em dezembro de 1946 pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o intuito de proporcionar assistência a crianças afetadas por conflitos e pela II Guerra Mundial nas regiões do Oriente Médio e Europa. Apenas em 1953, com o iminente fim do programa de assistência, o UNICEF foi definido como órgão permanente da ONU, após a solicitação da continuidade e ampliação do programa. O pedido foi realizado em especial pelos países subdesenvolvidos, mas agora atua em uma perspectiva global de assistência às crianças.

Tal ideia centra-se em que, independente, da região onde a criança se encontra, possui o direito de se desenvolver de forma saudável, com o intuito de preparar-se para tornarem-se independentes na sociedade, por meio do cuidado e assistência. Isto é fornecido tanto pela família quanto organização voluntárias e do Estado, e o governo, que deve proporcionar uma educação regida de acordo com a Carta das Nações Unidas.

Identifica-se que apesar da centralidade do Estado, os indivíduos e outros atores não-estatais, juntamente, com as variáveis externas e domésticas, podem influenciar o cenário da política internacional e os novos temas das arenas

internacionais (ONUKI, 2010). Portanto, o UNICEF é considerado um ator não-estatal, que atua em parceria com os indivíduos, como influenciadores de uma reformulação externa e doméstica dos Estados, resultando num novo cenário da política e arena internacional voltadas para o bem-estar das crianças ao redor do mundo.

Segundo o UNICEF (2017) desenvolvimento integral de meninos e meninas é um fator essencial para o progresso. O Fundo foi criado com esse propósito e isso inclui construir parcerias para superar a pobreza, a violência, as doenças e a discriminação. Nos 191 países em que está presente, o UNICEF trabalha para:

Garantir que cada criança tenha um início de vida com saúde, proteção e educação, pois é nessa fase que se desenvolvem as habilidades essenciais para o futuro. Promover a educação de garotas e assegurar a conclusão, pelo menos, da educação primária. Assegurar que todas as crianças sejam vacinadas e estejam bem-nutridas. Prevenir o avanço do HIV/aids entre crianças e adolescentes, oferecendo as ferramentas necessárias para que se protejam e protejam os outros, além de tratamento e cuidados adequados para aqueles afetados pelo vírus. Envolver toda a sociedade na construção de ambientes seguros para as crianças e os adolescentes. Estar presente nas ações emergenciais sempre que a infância estiver ameaçada. Garantir o cumprimento da Convenção sobre os Direitos da Criança. Combater qualquer tipo de discriminação, especialmente, as sofridas por meninas e mulheres. Ajudar os países para que alcancem os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Assegurar a paz e a segurança. Estimular a participação dos adolescentes nos processos de decisão em sua comunidade, em sua cidade, em seu estado e em seu país (UNICEF, 2017, p. 1).

O UNICEF mobiliza vontade política e recursos materiais para auxiliar os países, sobretudo, aqueles em desenvolvimento, a garantir prioridade absoluta à criança e a construir uma estrutura para a formulação de políticas apropriadas e oferta de serviços para todas as crianças e suas famílias. Também, dedica-se a assegurar proteção especial às crianças menos favorecidas, vítimas de guerra, desastres, pobreza extrema e de todas as formas de violência e exploração, como também àquelas com deficiências, e, ainda, trabalha com todos os seus parceiros para atingir a meta do desenvolvimento humano sustentável, adotada pela comunidade mundial, assim como para concretizar a visão de paz e progresso social, contida na Carta da ONU (UNICEF, 2017).

Em relação a mobilização sobre recursos, atua em cinco áreas de intervenção prioritária para as crianças:

Sobrevivência e desenvolvimento infantil: Os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais. Quando recebem **cuidados e são bem alimentadas** neste período, as crianças têm melhores **condições para sobreviver, crescer com saúde e desenvolver-se física, intelectual e afetivamente**. Esta área, à qual a UNICEF **dedica mais de metade dos seus recursos, inclui a vacinação, os cuidados de saúde materno-infantil, a nutrição, o acesso a água potável e saneamento básico**. Educação básica e igualdade de gênero: O acesso a uma educação básica de qualidade para todos, independentemente do gênero, etnia, condições sociais e económicas é uma prioridade do trabalho da UNICEF, pois proporciona conhecimentos e aptidões necessários para o desenvolvimento individual e das sociedades, e abre caminho para uma vida produtiva no futuro. VIH/SIDA e as crianças: O VIH/SIDA e o seu impacto nas crianças ocupam um lugar central no trabalho da UNICEF. [...] Proteção infantil: A proteção das crianças contra a violência, abusos e exploração é uma componente essencial da defesa dos seus direitos [...]. Promoção de políticas e alianças: Advogar a adopção de medidas que tenham em conta os direitos da criança é parte importante do trabalho que fazemos a fim de garantir que o interesse da criança ocupe um **lugar central** nas políticas públicas nacionais, internacionais, legislativas e orçamentais (UNICEF, 2017, p. 1, grifos nossos).

No Brasil, o Fundo está presente no Brasil desde 1950, e, nas últimas décadas, o Brasil promoveu um forte processo de inclusão de crianças e adolescentes nas políticas públicas em parceria com governos municipais, estaduais e federal, sociedade civil, grupos religiosos, mídia, setor privado e organizações internacionais, incluindo outras agências das Nações Unidas, para defender os direitos de meninas e meninos brasileiros. A garantia desses direitos tem a ver com o reconhecimento de que alguns grupos de crianças e adolescentes estão mais vulneráveis à violência, à exploração e a várias situações de risco. Por isso, segundo o UNICEF (2017), os direitos devem ser entendidos a partir de dois temas transversais³⁰: a promoção da equidade de raça/etnia e de gênero e a participação das próprias crianças e adolescentes nas decisões que afetam sua vida, sua família e sua comunidade.

As estratégias de disseminação dos temas transversais no currículo da educação brasileira têm se caracterizado prioritário a partir de três dimensões: valores, conhecimentos e competências. A apresentação de tais temas, propalados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) no Brasil, se iniciam desde a Educação Infantil, para aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

³⁰ Os temas transversais são temas sobre valores sociais, que devem permear livros educativos e exposições, para uso dos professores em sala de aula.

complementando a ação da família e da comunidade, conforme informações da UNESCO. Compreende-se que tais temas promovem uma preparação do sujeito, a partir da aprendizagem ao longo da vida, para atuar em comunidade, por meio da sociabilidade, tolerância, para cuidar de si e da sua família. O sujeito é o responsável, desde a infância, a se preparar para o trabalho, a harmonia, os conflitos e ser responsável por seu sucesso ou fracasso.

2.1.4 Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB

O MIEIB é resultado de inúmeras discussões sobre acesso e qualidade da Educação Infantil ao final da década de 1990, representando a união de forças para a garantia dos direitos da criança brasileira. O Movimento se denomina enquanto um movimento social suprapartidário, consolidado como tal em 1999, no estado do Mato Grosso do Sul:

O Mieib foi criado no final da década de 90, num contexto de profundas mudanças no cenário econômico e político nacional. Sua emergência, enquanto movimento articulado nacionalmente, respondeu a um importante campo de resistência política às reformas liberais que tomavam corpo em nossa sociedade, consensuadas no ideário da refilantropização da questão social, no voluntarismo, na terceirização, privatização e fragmentação das relações de trabalho. Consensos estes bem familiares ao campo da Educação Infantil contra os quais o Mieib logo se posicionou num projeto de ação que rompia radicalmente com esta tradição que então se apresentava como “inovação” da racionalidade burguesa, assentada na perspectiva da minimização do estado, do enaltecimento do mercado e de estímulo a uma participação da sociedade civil apenas como legitimadora de tais reformas. Neste contexto, podemos afirmar que o Mieib se constituiu num importante e vigoroso campo de luta e de resistência (NUNES, 2009, p. 3).

Caracteriza-se como um Movimento Social³¹, pois se define por uma ação coletiva organizada, cujo objetivo é promover mudanças sociais por meio de uma política, tendo seus valores e ideologias permeados por tensões sociais. Para tratar

³¹ Os movimentos sociais no Brasil se originaram pelos grandes embates políticos e ideológicos opondo-se aos governos autoritários, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, sendo neste período que apareceram organizações que fundavam ideologias consideradas até hoje como “corações dos movimentos sociais”, pois lutavam por melhorias, liberdade e democracia.

do MIEIB como um movimento social, a seguir conheceremos sua história, objetos e estratégias.

No ano de 1994, no Mato Grosso do Sul, membros da Legião Brasileira de Assistência – LBA³², Departamento Municipal de Educação e Cultura – DEMEC³³, Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência – CBIA³⁴, Secretaria do Bem-Estar Social – SEBEM³⁵, A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE³⁶, Associação Pestalozzi – PESTALOZZI³⁷, Secretaria de Educação – SEE, A Secretaria

³² A Legião Brasileira de Assistência – LBA foi um órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Em 5 de setembro do mesmo ano, os seus estatutos foram registrados no 6º Ofício de Registro Especial de Títulos e Documentos do Rio de Janeiro, como uma sociedade civil. Pela Portaria nº 6.013, de 1º de outubro de 1942, do Ministro da Justiça e Negócios Interiores foi autorizado a sua organização definitiva e o seu funcionamento. Sua instalação se deu em 2 de outubro daquele mesmo ano. Por meio do Decreto-lei nº 593, de 27 de maio de 1969, transforma a sociedade civil em fundação, como o nome de Fundação Legião Brasileira de Assistência, mantendo a mesma sigla LBA, vinculado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. Através da Lei nº 6.439, de 1º de setembro de 1977, fica vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social. Pelo art. 252 do Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990, passa a ser vinculado ao Ministério da Ação Social. Em 1991 foram feitas diversas denúncias de esquemas de desvios de verbas da LBA e a mesma foi extinta através do art. 19, inciso I, da Medida Provisória nº 813, de 1º de janeiro de 1995, publicada no primeiro dia em que assumiu o governo o Presidente Fernando Henrique Cardoso. Na época da sua extinção estava vinculado ao Ministério do Bem-Estar do Menor.

³³ O Departamento Municipal de Educação e Cultura – DEMEC é responsável por: Orientar os trabalhos de educação da criança de zero a seis anos, nas escolas do Município; Definir as funções dos servidores do Corpo Docente; estabelecer horários e controlar a presença dos servidores; elaborar e apresentar ao Diretor do DEMED planos de aulas e atividades escolares; realizar todas as demais atividades relacionadas com a Educação da criança de zero a seis anos.

³⁴ O Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência – CBIA de acordo com o Decreto nº 1.302, de 4 de novembro de 1994, tem como atribuições: “Art. 1º A Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência - CBIA, Fundação Pública, vinculada ao Ministério do Bem-Estar Social, nos termos do Decreto nº 801, de 20 de abril de 1993, reger-se-á pelo presente Estatuto. Art. 2º A CBIA, com jurisdição em todo território nacional, sede e foro em Brasília-DF, terá duração indeterminada e gozará de autonomia técnica, administrativa e financeira. Art. 3º A CBIA tem por objetivo formular, normalizar e coordenar, em todo território nacional, a Política de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente, bem assim, prestar assistência técnica a órgãos e entidades que executam esta política (BRASIL, 1994).

³⁵ A Secretaria Municipal do Bem-Estar Social é o órgão responsável por desenvolver todos os programas de assistência social do município; cadastrar as famílias carentes e estabelecer critérios de priorização dos benefícios a serem distribuídos; estabelecer e implantar programas de habilitação popular; incentivar e apoiar todas as entidades de assistência social, visando o aproveitamento dos seus serviços à comunidade; entre outros.

³⁶ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE é uma associação em que, além de pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade se une para prevenir e tratar a deficiência e promover o bem-estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

³⁷ A Associação Pestalozzi entidade beneficente, realiza um trabalho pautado pela ética e transparência e, sobretudo, focado em programas voltados para o binômio Saúde-Educação, tendo como reflexo de todo esse trabalho o reconhecimento obtido por parte da Secretaria Nacional de Assistência à Saúde/SUS que configurou os seus serviços como de Referência Nacional em Medicina Física e de Reabilitação de Média e Alta Complexidade, oferecendo, assim, à comunidade em geral, serviços qualificados e atendimento em várias especialidades médicas e de reabilitação. Na Educação, dinamo

Municipal de Educação – SEMED³⁸, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar – OMEP³⁹, Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CEDCA⁴⁰, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA⁴¹, Serviço Social do Comércio – SESC⁴², 1ª Vara da Juventude, SMEC/Corumbá estavam reunidos no Seminário Criança Cidadã e delineavam estratégias que pudessem avançar no que se referia à Educação Infantil brasileira. Durante debates no Seminário, criou-se o Fórum Permanente de Educação Infantil do Mato Grosso do Sul – MS. Permeado por um desejo coletivo, o Fórum realizou encontros para discutir o papel da criança na primeira infância e todos os seus direitos, políticas direcionadas, critérios de formação, formação e valorização dos professores da etapa. No entanto, nos anos de 1998 e 1999, durante uma reunião da Associação Nacional de Pós-

promotor da cidadania e dignidade, desfruta a posição de referência técnica na área de Educação Especial. Oferece, também, um ensino superior de excelência, não só por meio de docentes qualificados e de uma infraestrutura moderna, atenta às necessidades educacionais brasileiras, formando cidadãos preocupados com a sociedade onde vivem. Mesmo com um passado de sucesso, novos desafios e ameaças se apresentam. Para tanto, procura manter atualizados sua Missão, Visão de Futuro, Objetivos e Diretrizes Estratégicas, em consonância com os princípios institucionais, fundamentados nos ideais de Helena Antipoff e nos ensinamentos de Johan Heinrich Pestalozzi.

³⁸ A Secretaria Municipal de Educação – SEMED é responsável pelo ensino e padrão do mesmo.

³⁹ A Organização Mundial para Educação Pré-Escolar – OMEP, é uma entidade filantrópica, que foi criada em 1948 e que se ocupa de todos os aspectos relacionados ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos. A instituição atua em 70 países, em 5 regiões mundiais, em benefício de uma realidade social que promova e permita o pleno desenvolvimento do ser humano. No Brasil, a OMEP foi a primeira instituição a defender políticas públicas voltadas à qualidade da Educação Infantil, em 1953. Tem contribuído, significativamente, com conquistas sociais brasileiras no que tange aos direitos das crianças (artigo 277 da Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituições Estaduais, Leis Orgânicas, Diretrizes Curriculares Nacionais, FUNDEB, entre outros) e à qualificação e valorização dos profissionais da Educação. Tem o mérito histórico de atendimento filantrópico a milhares de crianças em todo território nacional, por meio de creches gratuitas e programas sociais diversos. É oficializada, mundialmente, como entidade consultiva da ONU, UNESCO e UNICEF, e premiada por instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. Declarada de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, a OMEP está inscrita em Conselhos Municipais de Assistência Social, Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Municipais de Educação em diversos locais do país, possuindo, ainda, Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS.

⁴⁰ O Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente é um órgão de natureza estatal especial, com instância pública essencialmente colegiada, compondo-se de forma paritária com representantes governamentais e não-governamentais.

⁴¹ O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA é um órgão deliberativo e controlador das ações públicas e privadas, de atendimento e promoção dos direitos da criança e do adolescente.

⁴² O Serviço Social do Comércio – SESC é uma instituição brasileira privada, sem fins lucrativos, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo âmbito nacional, voltada prioritariamente para o bem-estar social dos seus empregados e familiares, mas aberto à comunidade em geral. Atua nas áreas da Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência Médica.

Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED⁴³, representantes de Grupos de Trabalhos e Fóruns de Educação Infantil de alguns estados firmaram um compromisso maior e integraram o MIEIB a fim de somar esforços e lutar em defesa da Educação Infantil brasileira de história tão recente e “minimizada” naquele momento, como todas as políticas sociais por conta do Estado e sua forma de administrar o país.

Propõe o fortalecimento do campo de atuação do profissional da Educação Infantil no Brasil. É uma política não estatal, que “tem como foco o monitoramento e na incidência em relação às políticas de Educação Infantil é o que distingue [...] de outras redes sociais [...]” (FLORES; SANTOS; KLEMAN; 2010, p. 1) que lutam por uma educação ou infância de maneira mais abrangente acerca do acesso e permanência. Seus membros acordaram pela não institucionalização política do Movimento, a fim de conservar seu caráter autônomo e democrático. Além disso, nos últimos anos vem adquirindo papel proeminente no cenário nacional, buscando interlocução com o Ministério da Educação e outras redes sociais, com o propósito de formar, programar e acompanhar as políticas públicas para a Infância, integrando comissões e grupos de trabalho (NUNES, 2009).

A partir de 1998 vem alargando ações para a discussão e o entendimento da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, hoje já efetivada. Mantém sua luta para a plena integração aos sistemas municipais de educação, ampliação da etapa de ensino, financiamento e ampliação de estrutura física às crianças de zero aos seis anos de idade (NUNES; MACHADO, COELHO, 2002). Portanto, percebemos que vem se destacando como Movimento atuante desde o início de sua organização, sendo militantes ativos nas discussões da infância e a educação sistematizada para a etapa.

O MIEIB se constitui em meio de embates para o reconhecimento da Educação Infantil e vem lutando para a sua efetivação. Nos últimos organizou fóruns estaduais,

⁴³ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED foi fundada em 1976 e atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPED tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

regionais e nacional, com pautas desenvolvidas em discussões locais, mas, que reunidas por meio do fórum nacional, se assemelham em vários fatores, visto que as leis que regem a Educação Infantil se configuram em âmbito federal. Portanto, é na militância constituída nos fóruns locais que emergem os posicionamentos, discussões e propostas do MIEIB.

Assim, ao longo de sua história, uma de suas grandes metas:

[...] reconhecimento da criança como **sujeito de direitos**, tem sido uma das grandes metas do MIEIB. Por isso, **movimento, dinamicidade, compromisso, responsabilidade, polêmicas** são expressões que marcam a curta, porém efetiva trajetória do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002, p. 6, grifos nossos).

O Movimento construiu seus princípios de luta por meio da Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na efetivação da criança enquanto sujeito de direitos, que ficou esquecida na reforma educacional, com o pouco comprometimento do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC pela efetivação de políticas públicas pela grande demanda de vagas e uma indefinição de fontes de financiamento. Assim, o primeiro encontro de articulação de integrantes dos Fóruns de Educação Infantil ocorreu durante da 22ª Reunião Anual da ANPED, em setembro de 1999, na cidade de Caxambú. Posteriormente, no mesmo ano organizaram três fóruns, sediados em Belo Horizonte em outubro, no Rio de Janeiro em novembro e em São Paulo em dezembro, com a participação dos Estados de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Ceará, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002).

Os primeiros parceiros institucionais do MIEIB representavam universidades e institutos de pesquisa, conselhos estaduais de educação, secretarias de educação e organizações do terceiro setor. As primeiras reuniões foram realizadas na sede Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, no Estado do Rio de Janeiro na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e na Fundação Carlos Chagas de São Paulo. Nessas reuniões definiram quais seriam os princípios básicos, explicitados no texto “Projeto Movimento Interfóruns de Educação Infantil – ano 2000” (2000):

[...] a garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas públicos de educação; o reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem sócio-econômica-cultural,

etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade; a destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis para o bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; a indissociabilidade cuidar/educar, visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; a implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos; a identificação da Educação Infantil, enquanto campo **intersetorial, interdisciplinar, multidimensional** e em permanente evolução (PROJETO MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ANO 2000, p. 2, grifos nossos).

No mesmo documento, definiram-se critérios norteadores, que se assemelha a uma agenda de ações do MIEIB:

[...] abertura dos serviços à efetiva participação das famílias; a ampliação e a flexibilização dos serviços, no que diz respeito ao atendimento em período parcial ou integral, aos horários de funcionamento, às rotinas, ao calendário letivo, às normas de acesso; a implementação de propostas pedagógicas elaboradas pelo coletivo das instituições, de forma democrática e participativa, baseadas em conhecimentos que considerem a criança de 0 a 6 anos como sujeito ativo e interativo, parte integrante do contexto sociocultural; a pluralidade de propostas pedagógicas; a efetivação de projetos pedagógicos que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências para as crianças de 0 a 6 anos; a implementação de projetos de formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil, visando sua qualificação específica e ampla, contemplando-se temas de formação com abrangência compatível com a complexidade do campo; a constituição, delimitação e regulamentação do campo de atuação e de formação dos profissionais de Educação Infantil; a inclusão, na política nacional de formação de professores, da especificidade dessa formação para atuação com as crianças de 0 a 6 anos (PROJETO MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2000, p. 2).

Desde a primeira reunião dos primeiros fóruns, os representantes decidiram pela não institucionalização do MIEIB, pois defendem a abertura permanente a participação dos interessados, esclarecimento da sua bandeira de lutas, refutando qualquer posição político-partidária. Ainda, em 1999, para logo ativar o projeto organizou-se um grupo gestor e uma secretaria executiva⁴⁴, com ‘mandatos’ em cada

⁴⁴ Segundo Nunes (2009) o perfil dos candidatos: capacidade de articulação e cooperação, disponibilidade, compromisso com a militância, preparo, trajetória anterior de participação no MIEIB; tempo de mandato de 2 anos, alternância (possibilidade de recondução para 1/3 do grupo), representatividade com distribuição dos membros nas diferentes regiões brasileiras de modo equivalente (princípio e não regra obrigatória), três integrantes sem suplentes, participação do fórum sede da secretaria executiva.

região brasileira por dois anos, e um comitê diretivo nacional⁴⁵, justificando tal organização por uma “Responsabilidade compartilhada, solidariedade e ética [...] que estrutura as relações pessoais e profissionais que unem os participantes do MIEIB” (MIEIB, 2002, 8). Para tanto:

São atribuições de todos os membros do MIEIB: compartilhar e defender o projeto do MIEIB, zelando pela integridade dos princípios defendidos; participar ativamente da discussão, da definição e da implementação da agenda do MIEIB; atuar em seus fóruns de origem, tomando parte ativa na discussão, definição e implementação de agenda local e na articulação de ações comuns; manter-se em contato permanente com membros do grupo gestor e secretaria executiva, solicitando ou enviando informações, propondo alterações de rota e encaminhando sugestões; propor ações ampliadas em nível regional e/ou nacional; assumir compromissos e ações delegadas pelo MIEIB; manter-se em dia com os compromissos assumidos, tais como prestação de contas, relatórios, etc (MIEIB, 2002, p. 9).

Até o ano de 2010 o Movimento contemplava 24 fóruns estaduais de Educação Infantil e 1 fórum distrital, localizado no Distrito Federal, visto que em 2010 o Piauí e Roraima estavam em processo de criação de seus fóruns. O fórum, mesmo com discussões sobre suas especificidades regionais, possui sempre o mesmo objetivo de buscar a expansão e a melhoria do atendimento das crianças de 0 a 6 anos em todas as localidades brasileiras.

Percebe-se que todos lutam por uma mesma causa envolvendo as características de cada região, totalizando o conjunto dos fóruns. A composição de cada um dos fóruns é plural, ou seja, envolvem distintas personalidades para as discussões do fórum e do MIEIB. Tal característica plural é apreendido pelos contextos locais que os integram, bem como a multiplicidade de representantes que integram esses fóruns, que, ao final, se articulam nos encontros, que, de acordo com Barreto (2008) possui representantes de:

[...] órgãos governamentais na área da educação, assistência social, saúde, justiça e outros; organizações não governamentais; instituições de ensino [...] que atuam com a formação de professores; conselhos estaduais e conselhos municipais de educação; conselhos da criança e do adolescente, [...] de assistência social; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas, famílias, comunidades e sindicatos; instituições de pesquisa, professores e pesquisadores (BARRETO, 2008, p. 25).

⁴⁵ Ver anexo 2 ao final deste trabalho, com um documento do MIEIB sobre os comitês e secretarias.

Após várias discussões e reuniões, desde 2012 possui 27 fóruns, todos os estados da Federação. A figura 2 apresenta os objetivos, princípios básicos, critérios norteadores das ações e estratégias do MIEIB para efetivar a política de alcance para a consolidação da Educação Infantil:

Figura 2 – Carta de princípios do MIEIB



CARTA DE PRINCÍPIOS

1. Apresentação

O Mieib – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – criado em 1999, após articulações entre diversos setores da sociedade brasileira e a mobilização de pessoas e instituições do campo educacional, afirma os seus princípios neste documento.

2. Objetivos

- Promover mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil, junto aos organismos responsáveis ou representativos do setor no plano nacional;
- Divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

3. Princípios básicos

- A garantia de acesso às crianças de 0 a 6 anos aos sistemas públicos de educação;
- O reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 06 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem sócio-econômica-cultural, etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade;
- A destinação de recursos públicos específicos e adequados, imprescindíveis ao bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil;
- A indissociabilidade cuidar/educar visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 06 anos;
- A implementação de políticas públicas que visem à expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional abrangendo toda a faixa etária 0 a 06 anos;
- A identificação da Educação Infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução;

4. Critérios norteadores das ações

- A abertura dos serviços à efetiva participação das famílias;
- A ampliação e a flexibilização dos serviços no que diz respeito ao atendimento em período parcial ou integral, aos horários de funcionamento, às rotinas, ao calendário letivo, às normas de acesso;
- A implementação de propostas pedagógicas elaboradas pelo coletivo das instituições de forma democrática e participativa, baseadas em conhecimentos que considerem a criança de 0 a 06 anos como sujeito ativo e interativo, parte integrante do contexto sócio-cultural. Nesse sentido, o MIEIB defende a pluralidade de propostas pedagógicas;
- A efetivação de projetos pedagógicos que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências para as crianças de 0 a 06 anos;
- A implementação de projetos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil, bem como a constituição, delimitação e regulamentação do seu campo de atuação;
- A inclusão na política nacional de formação de professores da especificidade da formação para atuação com as crianças de 0 a 06 anos.

5. Estratégias

- Fortalecer os Fóruns Estaduais de Educação Infantil já constituídos e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil concomitantemente, articulando ações comuns;
- Desenvolver ações que visem o afinamento de concepções, o aprimoramento da formação científica e política dos participantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e conseqüentemente sua atuação consistente e multiplicadora no campo;
- Impulsionar a criação e viabilização de Fóruns Estaduais de Educação Infantil nas unidades federadas onde não foram ainda instalados;
- Propor, sugerir e acompanhar diretrizes, políticas e ações de educação infantil em âmbito municipal, estadual e nacional;
- Mobilizar parceiros prioritários: Anped / CNE / Congresso Nacional / Consed / EC / MTB / MAS / Uncme / Undime / Unicef, entre outros;
- Organizar, sistematizar, publicar e divulgar informações e conhecimentos pertinentes à área, por meio da elaboração de boletim, publicações e veiculação na mídia;
- Desenvolver ações que possibilitem a estruturação, o planejamento e o acompanhamento do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil em si mesmo.

Fonte: www.mieib.org.br, 2016.

O Movimento, de acordo com Santos (2010), defende a criança com direitos a uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, pois a criança da mais tenra idade precisa ser respeitada em seus direitos, visto que sua história na educação brasileira atualmente é colocada “[...] num lugar de menos importância e de desprestígio nesse país” (SANTOS, 2010, p. 4).

O Movimento vem exercendo ações junto aos diversos setores da sociedade (professores da educação básica, ensino superior, secretarias, gestores), bem como está presente junto ao Ministério da Educação para a defesa da primeira infância. Ele ainda está se fortalecendo em organização de fóruns municipais e regionais para discutir especificidades locais e que se podem ampliar às propostas nacionais para serem levadas aos representantes do Estado.

Cabe ainda citar Gohn (2013), que enfatiza que as reformas neoliberais dos anos 1990 nas escolas públicas alteraram o cotidiano destas e deram base para as mobilizações e lutas pela educação. Problemas como falta de vagas, filas para matrículas, resultado de exames nacionais, progressões continuadas, deslocamento de alunos para diferentes escolas, atrasos nos repasses de verbas para merendas escolares, denúncia de fraudes no uso dos novos fundos de apoio à educação e outros, foram pautas da agenda dos movimentos sociais na área da educação, e, esteve na pauta do MIEIB.

Compreender o cenário em que se estabelecem a construção de políticas educacionais de zero a três anos no capitalismo, percebendo a nova relação entre Estado e sociedade civil na transição do século XX para o XXI sobre consensos, estratégias hegemônicas e o mecanismos de participação, para então apresentar os sujeitos enquanto atores e autores desta pesquisa, possibilitou sustento teórico para compreender o período e intencionalidades, bem como a entrada de tais atores políticos no cenário nacional, e, tomaram maior visibilidade no século XXI, por meio de articulações, orientações, parcerias e programas para o atendimento da criança de zero a três anos no Brasil, partindo do princípio da totalidade. Nesse sentido, as seções posteriores procurarão analisar tais relações e mediações na construção de políticas sociais no capitalismo, de corte educacional de zero a três anos no Brasil e o papel que cada autor e ator desempenhará na construção de políticas no século XXI, seus alcances, articulações, orientações e formulações.

3 AS POLÍTICAS DE ZERO A TRÊS ANOS NA PROPOSTA DO GLOBAL (OIs) ENTRE 2000-2015

Nesta terceira seção buscou-se apreender os encaminhamentos para a educação provenientes de documentos da ONU e UNESCO para elaboração de políticas públicas direcionadas à infância, sobretudo, a faixa etária de zero a três anos, entre 2000 e 2015. A priori, destaca-se a visibilidade social da infância e das crianças no atual contexto da sociedade contemporânea. De um lado, há um discurso social e político sobre a infância de direitos, ao passo que, de outro, percebem-se práticas sociais relacionadas com as crianças que não garantem seus direitos fundamentais.

Ao mesmo tempo em que se procura respeitar os direitos da criança, muitas delas vivendo em condições adversas, enfrentando precárias condições de vida. Conforme Pinto e Sarmiento (1997) as crianças sempre estiveram presentes no mundo, contudo, as condições de vida que vemos, produziram novas relações para essa categoria, o que tem gerado discussões e preocupações. O conceito de infância não corresponde a uma categoria universal e de significado óbvio, tem seu significado na história, portanto, das condições materiais que estão inseridas e da realidade social da sociedade.

A necessidade de proporcionar proteção especial à criança foi enunciada: na Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, de 1924; na Declaração sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959; no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, também de 1966 (art. 10). Ainda, integra estatutos e instrumentos relevantes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem-estar da criança.

Um debate universal sobre a infância se intensifica por meio da 'Convenção dos Direitos da Criança', realizado em 20 de novembro de 1989 pelas Nações Unidas em Nova York, consagrando um conjunto de direitos próprios e inalienáveis para as crianças, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional⁴⁶.

⁴⁶ Consagrando o princípio do reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos inalienáveis, de igualdade e liberdade, proclamados na Carta das Nações Unidas, de 1945, bem como, com o escopo de proteger a infância e promover a assistência especial à criança, nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, objetivando sua formação plena como cidadão consequente e responsável, foi redigida a Convenção

A Convenção dos Direitos da Criança⁴⁷ teve como meta incentivar os países membros a implementarem o desenvolvimento pleno e harmônico da personalidade de suas crianças, favorecendo o seu crescimento em ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão, preparando-as plenamente para viverem uma vida individual em sociedade e serem educadas no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, em espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade.

Ressalta o preâmbulo da Convenção, a importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países, em particular nos países em desenvolvimento, onde se concentra um grande número de crianças social e, economicamente, marginalizadas. E, para que isso se faça, a fim de incentivar, viabilizar e acompanhar a implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança, estimulando a cooperação internacional, o Estado-membro pôde criar um comitê e convidar organismos internacionais especializados, o UNICEF e outros órgãos das Nações Unidas para assessoramento do país interessado, fornecendo cópias de relatórios e solicitando novos relatórios destes organismos, os quais poderiam, igualmente, por iniciativa própria, e dentro de suas atribuições, fazerem-se representados nos respectivos Estados-membros, na ocasião da análise da implementação das disposições da Convenção (art.45).

A América Latina e o Caribe foram os primeiros a ratificar o documento da Convenção, visto que, segundo Méndez (2001), a sua aprovação e difusão na região coincidiu com o retorno à democracia em vários países, o que permite sugerir que a linguagem progressista dos novos direitos da criança se ajustava e impulsionava a reconstrução da democracia na região, bem como adentrar na agenda política internacional.

O Brasil, apesar de haver ratificado a Convenção em 1990, comprometendo-se a envidar esforços para cumprir os dispositivos nela inseridos, é de se notar a insuficiência de uma atuação pragmática e de resultados para alcançar as metas

sobre os Direitos da Criança, adotado pela Resolução n. L 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 (ALBERNAZ JR.; FERREIRA, 2011).

⁴⁷ Podemos caracterizar os primórdios de uma agenda global para a infância pode ser localizado na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, a qual foi adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas, por unanimidade, pelos 78 Estados membros.

almejadas pelo referido instrumento internacional, haja vista à falta de uma política socioeconômica direcionada à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia e ao planejamento familiar, entre outras prioridades nacionais no período de 1990⁴⁸.

E, nesse movimento local e global, dos acordos internacionais, buscou-se uma corrente que se distanciasse dos movimentos políticos e econômicos que foram base de sustentação dos países ocidentais e orientais nas últimas décadas, e que, com o movimento de globalização latente, não oferecem respostas efetivas aos problemas decorrentes da internacionalização dos processos e produtos. Tal ideologia pode então, a partir da visão interpretativa escolhida, ser um construto para atingir a perfeição ou a dominação.

Tal ideia, ancorando-se na ideologia social-liberal que o debate da questão social se torna natural, como podemos elencar como mais uma estratégia de manutenção da ordem capitalista. Antes da globalização, as expressões mais intensas acerca da questão social eram anunciadas por militantes, partidos e movimentos progressistas, e, a partir de então, é anunciada por meio da indústria cultural⁴⁹ pelos agentes promotores de políticas neoliberais que estão na base do processo de regressão social⁵⁰.

⁴⁸ O Brasil ratificou a Convenção em 1990 e o governo brasileiro apresentou seu primeiro relatório ao Comitê de Direitos da Criança da ONU em 2003, portanto, com 11 anos de atraso no cronograma de monitoramento da Convenção. A Associação Nacional dos Centros de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – Anced – e o Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente apresentaram, na ocasião, um Relatório Alternativo da sociedade civil sobre Direitos da Criança no Brasil. O Comitê de Direitos da Criança apresentou 76 recomendações, sendo uma delas a de que o Brasil entregasse o próximo relatório até outubro de 2007. Não há informações oficiais até o momento acerca da apresentação desse segundo relatório. Porém, a Anced elaborou, em março de 2009, em caráter preliminar, o 2º Relatório Alternativo dos Direitos da Criança. Sobre a elaboração do Relatório ao Comitê dos Direitos da Criança, esteve a cargo da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA –, órgão que substituiu o Departamento da Criança e do Adolescente – DCA (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

⁴⁹ Sobre saber mais sobre indústria cultural, verificar tese de Oliveira (2011).

⁵⁰ Em meados de 1970, o Banco Mundial preocupou-se com questões de tensos sociais ao longo do globo, focalizando a questão da pobreza em áreas rurais e desconsiderando as desigualdades socioeconômicas entre classes e nações, como observa-se no livro 'Redistribuição com crescimento', pesquisa financiada pelo Banco em parceria com o *Institute for Development Studies*. Outro documento que podemos citar, já em 1980, é o 'Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial', que marca o tema da pobreza e em 1990 voltou a figurar o cenário contra o combate à pobreza, com uma premissa de separação entre política social e política econômica, apontando a pobreza absoluta e deixando de lado a concentração de renda e riqueza, combinando programas focalizados para amenizar o efeito derrame provocado pelas "virtudes redentoras do crescimento econômico" (PEREIRA, 2010, p. 279-280). Ainda, e não menos importante, em 1987 o Fundo das Nações Unidas para a Infância patrocinou um estudo intitulado *Adjustement with human face*, que em 1990 a ONU promove a partir dele um ciclo de conferências sociais discutindo temas como infância, meio ambiente e desenvolvimento, mulher e habitação. Outra iniciativa da ONU observada para iniciativas social-liberais é a Declaração do Milênio,

Os organismos internacionais buscaram fazer da questão social uma globalização com face mais humana. Além dos organismos internacionais estudados, podemos verificar que, a partir de 1990, a CEPAL, publicou uma série de relatórios⁵¹, cujo objetivo foi adequar a instituição para a versão atual do socialismo burguês, ou social-liberalismo, ou Terceira Via, a fim de combinar projetos políticos, sobretudo para países de saída de regime ditatorial, de estabilização econômica, reestruturação produtiva, concluindo pela promoção de medidas sociais compensatórias.

A adesão da CEPAL às medidas social-liberais foi marcante, realizando uma ‘tímida’ revisão das teses do receituário do neoliberalismo, aplicando um reformismo-restaurador nesta região periférica. Na avaliação de Carcanholo (2010):

A agenda cepalina de ‘reforma das reformas’ parece significar muito mais um gerenciamento das ‘imperfeições’ das reformas neoliberais do que uma concepção significativamente distinta de desenvolvimento. No passado, a Cepal caminhava em sentido contrário ao ideário liberal-conservador-ortodoxo. Atualmente, acompanha o pensamento convencional, isso quando não vai a reboque ao revisionismo, com seu modelo de ‘reforma das reformas’ (CARCANHOLO, 2010, p. 138-139).

À virada neoliberal e a Terceira Via nos países em desenvolvimento, percebemos que a receita capitalista aponta para um ajuste que seja global, aos ditames da mundialização do capital e das novas formas de sociabilidade. No hemisfério sul do mundo, nos países periféricos, é preciso reformar para ocorrer uma integração competitiva na nova divisão internacional do trabalho, mas sob as condicionalidades dos programas de ajuste monitorados pelo Banco Mundial e o FMI.

Esse movimento do global para o local das políticas educativas num contexto apresenta-se, conforme conceitua Dale (2004), como agenda globalmente estruturada para a educação, modelada pelos processos das relações globais e pela condição do contexto nacional neste sistema de relações, configurando-se, assim uma enxurrada de mandos e modelagens para o trabalho educativo. Tratamos da Convenção para compreender a entrada de esforços na agenda internacional sobre a infância e como ela vem adentrando e fiscalizando os programas de atendimento nos países.

e, sobre ela, Netto (2007) aponta um consenso em torno de medidas de combate às expressões mais dramáticas da questão social.

⁵¹ Podemos citar os relatórios: Transformação produtiva com equidade (1990), Equidade e transformação produtiva: um enfoque integrado (1996), A lacuna da equidade (1997), Equidade, desenvolvimento e cidadania (1996).

A agenda é globalmente estruturada, mas, diferentemente estruturada não só pelos contextos distintos, mas também pela posição de cada país ocupa economicamente (ANTUNES, 2005). Nesse sentido, a agenda educativa tem por objetivo homogeneizar a educação no planeta, bem como, segundo Evangelista e Shiroma (2007), produzir um discurso uniforme conforme inúmeros elementos comuns, produzindo, sobretudo, posições diferenciadas e afirmativas sobre o papel que ocupam na divisão internacional do trabalho ditadas pela hegemonia neoliberal.

Ao tratar da Agenda Global, temos de compreender o que Dale (2004) denomina como Cultura Educacional Mundial Comum – CEMC⁵². Essa teoria sustenta a existência de uma cultura mundial comum desenvolvida há séculos, que explica a emergência e o desenvolvimento de algumas instituições na contemporaneidade como o estado-nação e a escolarização de massas⁵³. Segundo o autor anteriormente citado, tanto na massiva e rápida expansão dos sistemas de educação nacionais, como no inesperado isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo, há uma homogeneidade curricular cuja educação tem uma missão modernizadora para os modelos de sociedade, de modelos padronizados e comuns.

Dale (2001) traz como problemática para a discussão da CEMC e da AGEE: como que o sistema mundializado afeta as políticas e práticas da educação nacional? As aspirações da CEMC estão ligadas a existência e a natureza de um conjunto universal de normas, valores e ideias que modelam a natureza do Estado. Já AGEE busca identificar uma mudança de paradigma acerca da globalização que tem mudado o papel do Estado, tanto nacional como internacionalmente. Essa mudança afetou, indiretamente, por meio da globalização sobre o Estado, os sistemas e políticas educativas, usando mecanismos que podem ser especificados e seguidos.

As OIs são vistas como agentes que desempenham um papel fundamental de levar a mensagem da cultura mundial. Os princípios, as normas, as regras e os procedimentos da cultura da política mundial global, em que os Estados-nação atribuem, desta forma, certa eficiência causal às organizações no que diz respeito à

⁵² Foi desenvolvida já há uns anos por John Meyer, seus colegas e estudantes em Stanford, e, o grupo é denominado de institucionalistas mundiais (DALE, 2004).

⁵³ O argumento central dos institucionalistas mundiais é que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional por meio de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autônomas e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais (DALE, 2004, p. 395).

convergência de práticas nacionais. Consequentemente, as Ols têm um papel de veiculação da CEMC. Compreende-se a partir de Dale (2001), que a AGEE se traduz no como é que os Estado interpretam e respondem a agenda comum que a CEMC estabelece. A AGEE, assim, procura mostra como uma força supranacional afeta as políticas e práticas educativas nacionais.

Percebendo a dinâmica posta pelos organismos supranacionais, Dale (2004) nos alerta acerca da AGEE, para a necessidade de observarmos como é que os Estados “interpretam e respondem a uma agenda comum”. Segundo ele, tal análise deverá levar em conta que “a forma, a substância e o estatuto dos guiões se alteram qualitativamente”. Nesse sentido, a educação das crianças pequenas tem sido objeto de orientações de diferentes organismos internacionais atuantes na América Latina, que extrapolam muitas vezes o âmbito da assistência técnica, dedicando-se também à execução direta ou ao apoio financeiro a programas implementados por agências governamentais ou não governamentais.

Após as considerações firmadas em 1989 e a presença de uma agenda comum, posto que a diversidade de formas, de modos de organização, a heterogeneidade de programas e políticas, parece indicar mais para processos fragmentários e localizados do que para concepções mais sistêmicas e estruturadas, acordadas regional ou globalmente para esta etapa educativa. Para Campos (2008):

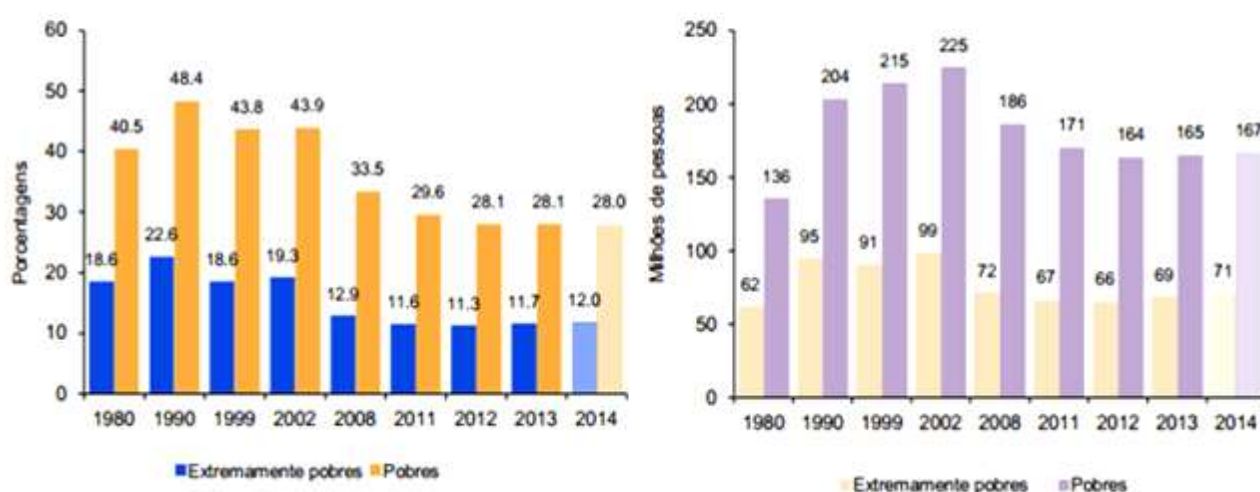
Uma análise sobre o desenvolvimento da Educação Infantil em diferentes países da América Latina, bem como um exame de documentos sobre esse nível educativo, produzido por organismos internacionais que têm dedicado uma farta produção a essa área, como UNESCO e UNICEF, permitem-nos concluir que a partir dos anos de 1990 emerge um interesse renovado pela educação das crianças pequenas, observando-se uma expressiva, ainda que não suficiente, ampliação na oferta e obrigatoriedade desse nível educativo (CAMPOS, 2008, p. 30).

As políticas implementadas nos últimos anos na América Latina não resultam, exclusivamente, de políticas consensuais, visto que como todo processo hegemônico, o neoliberalismo no contexto de um capitalismo globalizado, resultou também de poderosas estratégias de coerção, que como projeto hegemônico de uma determinada classe social “se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas” (GENTILI,

2002, p. 10). E, essa lógica, acentuou a pobreza na América Latina, conforme os dados da figura 3:

Figura 3 – Características da População latino-americana a partir de 1980

América Latina: evolução da pobreza e da extrema pobreza, 1980-2014^a
(Em porcentagens e milhões de pessoas)



Fonte: Comissão econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), com base nas tabulações especiais das pesquisas por domicílio dos respectivos países, 2015.

O acirramento das contradições sociais, com o crescimento das desigualdades sociais, expressas pelos elevados índices de crescimento da pobreza e do desemprego na região latino-americana, fez com que, nos anos de 1990, governos e organismos internacionais, tais como BM, CEPAL, UNESCO e UNICEF, passassem a apresentar proposições em favor de um ajuste com rosto humanizado, o que podem ser traduzidas em políticas focalizadas e assistencialistas. Percebe-se que a pobreza diminuiu significativamente, em grande medida pela benevolência de programas de transferência de renda, porém, ao mesmo tempo, os percentuais e os contingentes de pobres ainda são altos – quase 170 milhões de pessoas pobres e mais de 70 milhões na pobreza extrema.

O desencadeamento de várias reuniões e desenvolvimento de diversas ações e programas, baseadas nas evidências das condições impróprias de vida de grande parte das crianças na atualidade. Produziu-se 'relativos consensos', sobretudo, por

organismos internacionais via projetos, financiamentos e intervenção na ação dos governos nacionais e/ou de organizações não-governamentais, concentram-se, especialmente, na definição de metas para a infância, ações emergenciais e paliativas.

Desde 1990, quando países de todo o mundo se reuniram em Jomtien para referendar o compromisso global de “Educação para Todos”, firmando o preceito de “educação ao longo da vida”, a educação das crianças pequenas tem sido foco de atenções. No entanto, os avanços registrados estão muito aquém das metas e dos compromissos assumidos pelos países participantes. De acordo com a UNESCO (2010), na América Latina a taxa bruta de escolarização das crianças entre 3 e 5 anos passou de 56% a 65% no período de 1999 a 2007; entre 2002 e 2008, o crescimento foi da ordem de 2% ao ano.

Esses percentuais ocultam, no entanto, profundas disparidades tanto intra como inter países, assim como dos segmentos etários atendidos e crianças natimortos ou aquelas denominadas de resíduos de serviços de saúde, uma vez que nem tiveram a oportunidade de viver. Para todas essas crianças não há política de educação, pois a elas esse direito foi negado, direta ou indiretamente, essas são as crianças invisíveis. Dados que se compreendem no quadro 3:

Quadro 3 – Taxas de matrícula por idade na América Latina

País	3 anos	4 anos	5 anos
Argentina	34,1	70,0	100,0
Bolívia	0,2	20,4	66,3
Brasil	24,3	43,5	62,4
Chile	22,2	80,5	87,3
Colômbia	22,4	44,9	80,2
Costa Rica	–	–	–
Cuba	98,1	100,00	100,0
Equador	6,2	17,5	82,1
El Salvador	–	–	–
Guatemala	2,9	13,5	35,4
Honduras	4,7	24,8	53,8
México	33,0	92,0	100,0
Nicarágua	34,2	55,2	83,2
Panamá	6,0	41,1	82,2
Paraguai	3,9	21,4	72,1
Peru	54,0	75,6	87,9
Rep. Dominicana	14,6	26,7	66,5
Uruguai	63,0	88,0	95,0
Venezuela	46,0	72,4	87,1

Fonte: UNESCO (2010).

Com o estudo do BID em 2016, que resume a proporção de crianças, desde o nascimento até os 3 anos de idade, em creches para áreas urbanas e rurais separadamente, em sete países para os quais há dados disponíveis: Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala, Nicarágua e Uruguai.

Os dados revelam um aumento acentuado do uso de creches em alguns países. No Brasil e no Chile, a proporção de crianças em creches duplicou na última década, e no Equador aumentou seis vezes. No Brasil, no Chile, na Colômbia e no Equador, entre um quinto e um terço de todas as crianças de 0 a 3 anos de idade está em creches. Na Nicarágua – e em especial na Guatemala – o número é bem menor. Em todos os países, com exceção do Equador, a proporção de crianças em creches é substancialmente maior nas áreas urbanas em comparação com as rurais, conforme o quadro 4:

Quadro 4 – Matrículas em creche oferecidos em centros de Educação Infantil (%):

2000				2010		
País	Nacional	Rural	Urbano	Nacional	Rural	Urbano
Brasil	11,7	4,5	13,3	21,2	9,4	23,5
Chile	11,4	3,4	12,6	26,1	15,7	27,5
Colômbia	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	13,5	34,0
Equador	3,7	2,8	4,3	23,2	23,1	23,3
Guatemala	1	0,5	2,1	1,2	0,5	2,2
Nicarágua	8	6,4	9,3	7,6	7,4	7,7
Uruguai	21,7	5,4	22,9	35,1	20,7	37,7

*n.d. = não disponível.

Fonte: Adaptado de BID (2016).

A partir dos dados e ações mediadas pelos OIs no século XXI, segundo Rosemberg (2001), implicou não apenas incentivos e políticas de indução à expansão desse nível de atendimento educacional via instituições não-formais, como também uma mudança no *modus operandi* destes organismos, que ampliaram seu raio de atuação para além do tradicional binômio saúde-nutrição, se envolvendo em projetos educativos destinados à infância e à juventude. Para entender tal mediação, pautada pela hegemonia presente na AGEE, selecionou-se a relatórios para verificar influência

para a elaboração de políticas públicas direcionadas à infância, dando ênfase na educação de zero a três anos.

3.1 DOS DOCUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS

Apresentamos didaticamente a relação das orientações em cinco relatórios da ONU (1) e UNESCO (4) acerca da política de Educação Infantil para a faixa etária de zero a três anos, entre autores e atores dentro das orientações da ONU, UNESCO e UNICEF, elaborou-se Mapas Conceituais que possibilitou a visualização dessas relações que são mediadas pelos Organismos Internacionais da ONU aos países por meio do conteúdo dos documentos que tratam de orientações para uma agenda comum das políticas públicas direcionadas à infância.

Os Mapas Conceituais – MC⁵⁴ foram elaborados com o auxílio do *software Cmap Tools*⁵⁵, que é uma ferramenta distribuída gratuitamente pelo *Institute for Human Machine Cognition da University of West Florida* – IHMC. O IHMC disponibiliza o Programa, em conjunto com outras ferramentas com o objetivo de possibilitar a estudantes, a elaboração de Mapas Conceituais. De uma maneira ampla, Mapas Conceituais são diagramas que relacionam *conceitos*, aqui substituímo-nos para as orientações, objetivos e encaminhamentos de cada relatório. Depois de elaborados os MC foram exportados, no formato de imagem e inclusos nesta seção. A apresentação dos dados deu-se da seguinte forma: apresentação do documento, MC e discussão dos dados, buscando categorizar e discutir as similitudes entre os documentos durante quase 15 anos de debates acerca da Educação Infantil. Ao final, realizamos uma análise dos documentos, discutindo as intencionalidades da ONU e UNESCO dentro de uma AGEE.

⁵⁴ A partir daqui trataremos Mapas Conceituais como MC.

⁵⁵ O *software* encontra-se disponível para *download* por meio do hiperlink <https://cmap.ihmc.us/cmaptools/>

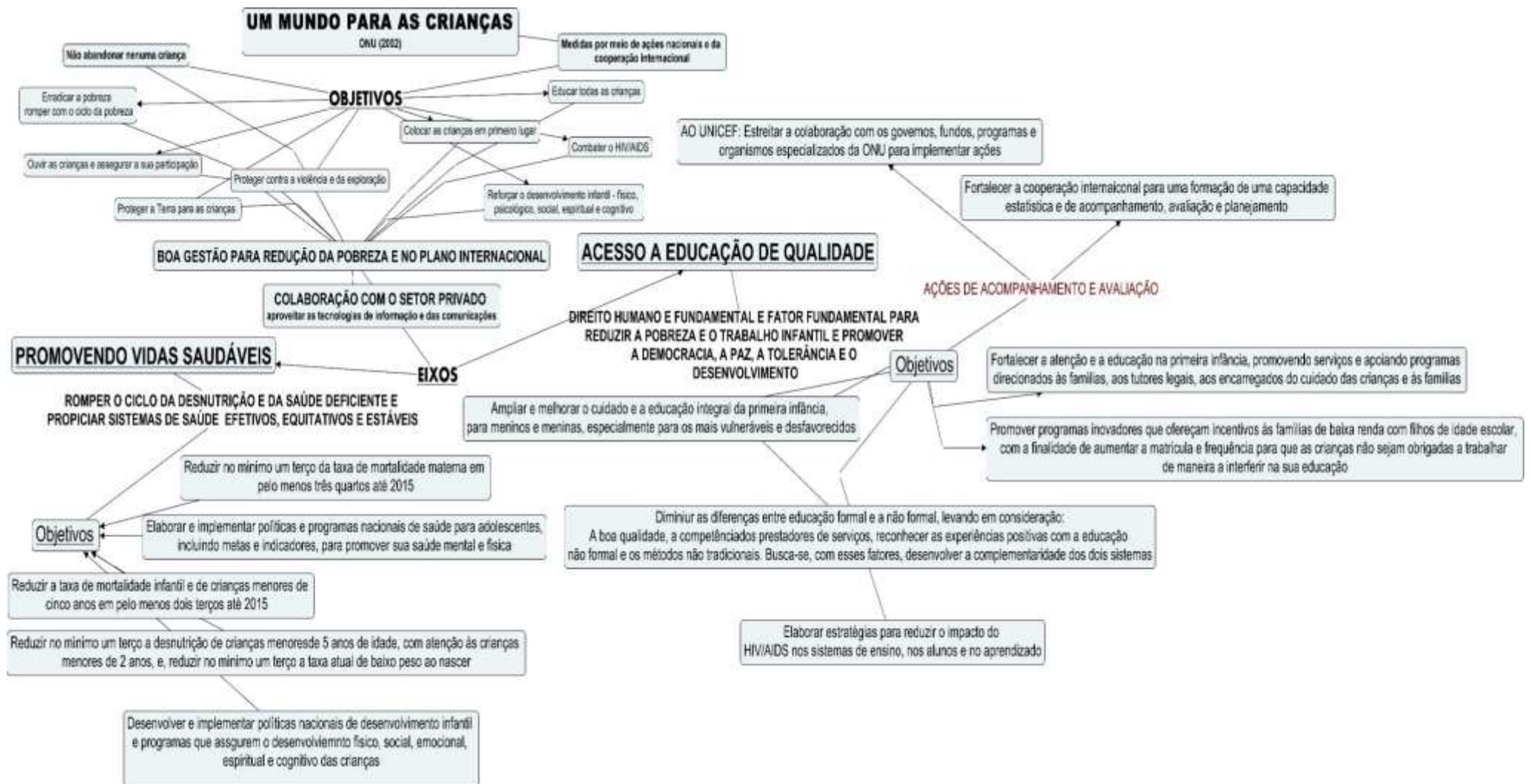
3.1.1. Um mundo para as crianças da ONU (2002)

Um Mundo Para as Crianças é um importante documento, formulado na Sessão Especial da Assembleia Geral das ONU sobre a Criança, realizada na cidade de Nova York, em maio de 2002. Trata-se de um acordo unânime entre dirigentes mundiais em torno de uma nova agenda para as crianças do mundo, incluindo 21 metas e objetivos específicos para saúde infantil, educação e proteção. Os presentes acordaram:

Nós, os Chefes de Estado e de Governo e os representantes dos Estados participantes na sessão especial sobre a criança da Assembleia Geral das Nações Unidas, reafirmando nossa adesão aos propósitos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, estamos decididos a aproveitar essa oportunidade histórica para mudar o mundo para e com as crianças. Consequentemente, reafirmamos nosso compromisso de completar a agenda inacabada da Cúpula Mundial pela Criança e abordar outras questões incipientes nas grandes cúpulas e conferência das Nações Unidas realizadas recentemente, em particular a Declaração do Milênio, mediante a adoção de medidas por meio de **ações nacionais e da cooperação internacional**. [...] Enfatizamos nosso compromisso de criar um mundo para as crianças, onde o desenvolvimento humano sustentável, levando em conta os melhores interesses das crianças, é construído nos princípios da democracia, da igualdade, da não-discriminação, da paz e da justiça social e da universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento (ONU, 2002, p. 14, grifos nossos).

A figura 4 apresenta o primeiro MC desta seção. Nele os conceitos se vinculam aos eixos do relatório, objetivos, estratégias e elementos chave na compreensão do mesmo. A educação de zero a três anos não é apresentada de maneira específica, mas como a ONU considera as crianças até 8 anos, articula-se a faixa etária de análise de trabalho vinculada até os 5 anos de idade e as intencionalidades para a etapa:

Figura 4 – MC 1: Um mundo para as crianças (ONU, 2002)



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do documento, 2017.

O documento apresenta o debate de educação e de cuidado, muitas vezes em momentos separados. Observa-se durante o texto que, toda vez que o faz, indica que a responsabilidade primeira em zelar pela educação e pelo cuidado das crianças, desde a gestação até à educação institucionalizada, é dos pais. Quando considera o acesso à educação de qualidade, apresenta que deve ser priorizada para a primeira infância – enquanto ação de educação e cuidado para as mais vulneráveis –, existentes para o Estado.

Aponta objetivos e orientações para a Educação Infantil para um plano de ação dos países para cooperação internacional acerca de saúde infantil, educação e proteção. Ligado a estes fatores, posicionam-se à redução da mortalidade infantil e materna, e, para tanto, acreditamos que desenvolver e implementar políticas nacionais de desenvolvimento infantil e programas que assegurem o desenvolvimento físico, social, emocional, espiritual e cognitivo das crianças está como eixo de todas as ações colocadas ao acesso à educação.

A questão da pobreza aparece em todos os itens, sobretudo, na área educacional, seja na educação formal e não formal na educação da primeira infância para a criança e a família. Nesse sentido, os programas de transferência condicionada de renda tendem a fomentar ou, muitas vezes, exigir a participação das famílias e das crianças em atividades relacionadas à educação, saúde, nutrição, cujo objetivo seria melhorar as condições de vida da chamada “primeira infância”. Isso resulta em que a Educação Infantil, compreendida como direito de todas as crianças, passa a se orientar, pela convergência de duas lógicas distintas: políticas universalizadas para um grupo (4 a 5 anos) e políticas focalizadas e compensatórias para 0 a 3 anos.

Tais fatores indicam uma educação para a redução da pobreza e uma boa gestão para a redução da pobreza, por meio de práticas saudáveis (ligado aos fatores biológicos de nutrição e mortalidade, das mães e das crianças) por meio da educação formal e não formal. Essas duas modalidades de ensino apontando para a qualidade e eficiência dos programas não-formais conforme a retórica empregada pelas agências internacionais, aqui personificada pela ONU, mas que, há uma segregação no atendimento e no financiamento, visto que o período de 0 a 3 anos se caracteriza por uma ampla rede de programas não-formais, com maior participação da família e da comunidade.

No atendimento às crianças de 4 a 6 anos prevalecem às modalidades formais. Existem programas estatais que dependem de ministérios da saúde, do trabalho, da

educação ou outros organismos responsáveis pelas políticas para a primeira infância, ao passo que há programas de caráter privado dependentes de Igrejas, organismos não governamentais e agências de cooperação internacional.

A crescente difusão das parcerias público-privado, denominada no documento como colaboração com o setor privado. A educação não-formal ao atendimento não obrigatório, mas de direito da criança ao ensino formal, é executada pelo terceiro setor, sob a forma de organizações de natureza civil, oferta serviços de interesse geral da coletividade de características privada, porém, sem visar diretamente o lucro, denominado de “filantrópico-empresarial” (GOHN, 2011, p. 337), que no âmbito da Educação Infantil, oferta vagas em creches e pré-escolas.

Um elemento para o qual chamamos atenção neste momento de discussão é para uma intertextualidade da produção documental das agências da ONU. Seja para definir um conceito como a educação e o cuidado da primeira infância, ou garantir que haja a existência de um sistema de proteção integral, todo o referencial teórico, adotado pelas instituições vinculadas à ONU, partem de uma fundamentação endógena. Ou seja, além de esses documentos produzirem categorias, eles são reutilizados, para fundamentar pesquisas e levantamentos de dados que as comprovem. Essas pesquisas por sua vez, com os documentos primários que definem os conceitos iniciais, são repetidamente citadas em novos documentos que referenciam os próprios conceitos criados.

Por mais que esta análise pareça redundante, é fundamental, para assegurar a perduração dos documentos e programas de intervenção, propostos aos países signatários, em âmbito mundial, de agências financeiras e sociais, para o desenvolvimento econômico e de sociedade, vinculadas à ONU, que essa intertextualidade exista. É possível justificar a coexistência de ações articuladas, internacionalmente, entre as diversas agências da ONU, como mencionado o UNICEF para implementar ações nos países, os programas e políticas nacionais. Tais afirmações apontam no que o documento sinaliza: atenção e cuidado na primeira infância, desenvolvimento infantil, equidade, igualdade, vulneráveis, apoio as famílias, não abandonar nenhuma criança - por meio da educação não-formal e as parcerias.

3.1.2. *Participación de Las Familias en La Educación Infantil Latinoamericana* da UNESCO (2004a) e *Síntesis Regional de Indicadores de La Primera Infancia* da UNESCO (2004b)

Os MC sintetizam elementos chave sobre a discussão apontada nos documentos que se convergem entre si, que tratam, especificamente, da região latino-americana. Primeiramente, apresentaremos o MC do documento *Participación* e, num segundo momento, o documento *Síntesis*.

O relatório *Participación de las Familia em la Educación Infantil Latinoamericana*⁵⁶, em português, *Participação das famílias na Educação Infantil latino-americana*, foi publicado pela UNESCO em 2004. O documento se coloca como um projeto, que tem por objetivo: Identificar os ministérios e organizações que trabalham na educação e no apoio para os pais responsáveis; Analisar e sistematizar políticas e programas educacionais na participação, educação familiar e apoio para os pais; Realizar encontros regional e nacional para trocar informações e experiências sobre a participação, educação e apoio aos pais; Estabelecer um fórum permanente regional para discutir e intercâmbio sobre políticas e programas de participação, educação familiar e apoio para os pais.

⁵⁶ As traduções são de responsabilidade da pesquisadora.

Figura 5 – MC 2: Participación de las familias em la educación infantil latinoamericana (UNESCO, 2004a)



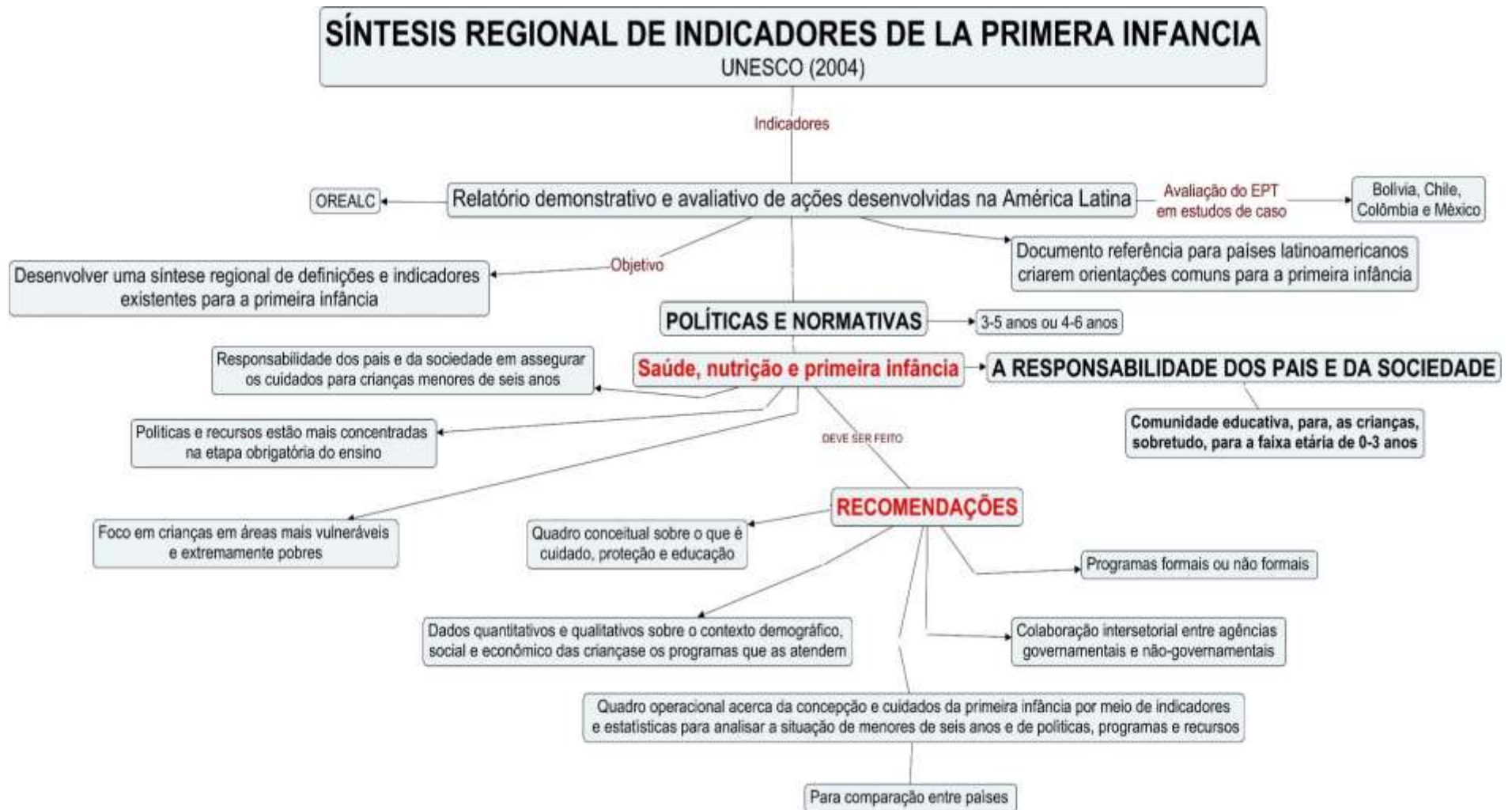
Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do documento, 2017.

Sobre o documento *Síntesis Regional de indicadores de la primera infancia*, de MC como figura 6, apresentou-se como mecanismo demonstrativo e avaliativo de ações desenvolvidas para a infância, a fim de suprir a escassez e a falta de comparação entre países de indicadores e estatísticas sobre educação e cuidados na primeira infância. Por meio do Escritório de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO) buscou apresentar orientações e ações para os países dessa região, apontando primeiramente relatórios nacionais Educação Avaliação para Todos e estudos de caso na Bolívia, Chile, Colômbia e México. Isto marcou o primeiro passo para a construção de um conjunto abrangente e comparável de indicadores de sistemas nacionais de cuidados na primeira infância na América Latina (UNESCO, 2004a).

O projeto objetivou desenvolver uma síntese regional de definições e indicadores existentes para a primeira infância. Nesta primeira fase, procura cobrar as definições e indicadores utilizados pelos países e produzir um documento que reflete o estado e as tendências com base em diferentes fontes de informação regional e quatro estudos de caso. A este respeito, não se visou analisar os números e o método de cálculo dos indicadores existentes, mas sim toma-los como exemplos da criação de orientações comuns aos países latino-americanos para a primeira infância.

Destaca-se o debate sobre saúde, nutrição e primeira infância, enfatizando aqueles mais vulnerabilizados, em programas como no México e Chile como modelo a ser seguido. A educação, na primeira infância, é tida como importante oportunidade para se assegurar melhores resultados na educação posterior, tendo em vista que uma experiência educativa bem-sucedida nos primeiros anos ocasiona importantes benefícios sociais, educativos e econômicos no futuro (OREALC/UNESCO, 2004).

Figura 6 – MC 3: *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia* (UNESCO, 2004b)



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do documento, 2017.

Um debate que está na pauta das ações para a primeira infância, denominado de “A responsabilidade dos pais e da sociedade”, que tratam como “comunidade educativa” para se cumprir a educação das crianças, sobretudo, de zero a três anos. Em relação as recomendações aos países, o relatório é objetivo ao que “os países devem fazer”, enquanto “*recomendaciones y desafios*”. Destas, elencamos as fundamentais para a etapa de análise desta dissertação.

O documento, logo em seu início enfatiza: “*El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia. Estos requerimientos pueden enfrentarse a través de medidas que involucren programas para familias, comunidades o instituciones, según sea conveniente*”⁵⁷ (UNESCO, 2004a, p. 37). A questão da aprendizagem, a partir do nascimento, já expõe a preocupação com a Educação Infantil desde os primeiros meses de vida, mas, coloca a sociedade civil, em especial a família, no centro dos programas para o cuidado desde cedo na infância.

O documento reafirma o contido na Declaração Mundial de Educação para Todos, que evidencia a família enquanto importante agente educativo e como a educação deve ser feita em ambientes dentro e fora da escola. E, em relação, aos especialistas que atuam em cada país, recomenda incluir componentes de participação, articulação, educação familiar ou ambos, nos programas de Educação Infantil e educação básica, dados os benefícios fornecidos para os adultos, meninos e meninas; Avançar na geração de estratégias, metodologias, atividades e recursos didáticos apropriados para o trabalho com pais e mães, e com as famílias como ator social; Avançar na geração de materiais educativos específicos para a participação de mães e pais e da educação familiar, considerando o ciclo de vida e não somente a primeira infância (UNESCO, 2004).

Como percepção geral do documento, a família ocupa destaque nas ações educacionais para as crianças pequenas. O relatório retorna a outros documentos da UNESCO, como a Declaração EPT e a Declaração de Cochabamba sobre a participação das famílias na educação das crianças pequenas, sobretudo, às mais vulneráveis. A participação das famílias na escola apoiando as crianças é importante

⁵⁷ “A aprendizagem começa no nascimento. Isto exige um cuidado a partir do nascimento e uma educação da primeira infância. Estes podem ser fornecidos por meio de medidas que envolvem programas para famílias, comunidades ou instituições, conforme o caso” (UNESCO, 2004a, p. 37).

para o seu êxito no desenvolvimento, principalmente, na educação de zero a três anos, e, cabe às famílias e comunidade estimular programas sociais que envolvem educação e saúde, para que a criança tenha um bom desempenho na educação primária.

O documento aponta uma tendência da região latino-americana de incluir a educação e orientação dos pais dentro da educação inicial, de modo que recebam a informação necessária para cuidar de seus filhos e aprendam as atividades de estimulação adequadas para eles, mas, para além disso, é para cuidar e nutrir para o preparo na vida escolar e na vida de trabalho.

Para afirmar tais aspectos, o relatório apresenta experiências exitosas latino-americanas a fim de difundir experiências consideradas no documento como inovadoras, que estão alcançando bons resultados. Fazem parte das recomendações: a formação de pais; os programas para docentes sobre o trabalho com os pais; a formação de mães da comunidade para que executem programas de atenção às crianças; as campanhas massivas de informação, sensibilização e participação dos pais nos processos educativos em aula, na elaboração dos projetos educativos e institucionais e a gestão de recursos.

Entende-se que os documentos apontam os modelos como experiências a serem seguidas, visto que vários países da América Latina não criaram programas e/ou políticas de fortalecimento da primeira infância. Novamente saúde, nutrição e educação estão na pauta. A ênfase do documento é a partir de 3-5 anos ou 4-6 anos, a idade de ingresso obrigatório nos países da região, em especial para os vulneráveis. Vale destacar que o debate notório sobre a colaboração intersetorial, tanto entre diferentes agências governamentais e entre estas e as instituições não-governamentais.

Apesar da ênfase na família, o relatório nem sempre se concebem os pais e mães como atores individuais e sociais, com participação ativa no desenho e na gestão dos programas, apontando a educação de zero a três anos como função de vários atores e setores, como uma responsabilidade compartilhada; na maioria das vezes, estes são apenas receptores passivos de programas que integrem educação e saúde na infância para o bom desempenho escolar para adquirir 'sucesso' posteriormente na alfabetização e permanência na escola.

Nos relatórios constatou-se o quão se faz necessário ampliar os cuidados e atenção à primeira infância, concluindo que esse nível educacional constitui

oportunidade para se assegurar melhores resultados em escolaridade posterior, de forma que a experiência educativa nos primeiros anos de vida possibilite importantes benefícios sociais, educativos e econômicos.

A intersectorialidade, cujo documento ressalta que a participação sustentada de múltiplos atores e incentivem práticas intersectoriais no campo da educação, que manifesta uma flexibilização em uma espécie de “divisão de tarefas” na gestão dos sistemas educativos: o provimento da oferta nos níveis considerados “formais” fica sob a responsabilidade público-estatal, o que se expressa nos elevados indicadores de matrículas das crianças de 4 a 5 anos nas unidades públicas. Já ao contrário, a modalidade “não formal”, já propalada no documento anterior da ONU, por ser considerada “não escolar”, e dirigida na maioria dos países às crianças de 0 a 3 anos, tem uma formação compósita, dependendo majoritariamente de convênios ou “parcerias” entre a esfera pública e a privada, notadamente com as chamadas organizações sociais e conveniamentos.

Neste segmento, de 0 a 3 anos, concentram-se também, na atualidade, boa parte dos programas de *alívio à pobreza*, como mostraremos mais adiante, integrando educação e saúde, educação das famílias, ambientes de aprendizagem – a dualidade entre educação formal e não-formal – termos que vão se disseminando e ressignificando ao longo das orientações – por meio de programas formais (do Estado), convencionais (por mães ou agentes da comunidade, que geralmente contam com uma formação de educação primária ou secundária) e não convencionais (pessoas sem capacitação). Isto pode significar que a qualidade desses programas pode ser afetada e conseqüentemente ampliar a desigualdade, já que, geralmente, são dirigidos às crianças em contextos de maior vulnerabilidade, e que são as que mais necessitam de uma educação de qualidade para compensar essa situação de desvantagem.

O protagonismo da comunidade educativa para a educação de 0 a 3 anos é evidenciado nos documentos: como provedora e educação, quando executam programas governamentais cujo alvo é o atendimento das crianças pequenas; como receptoras de educação ou de informações, quando são alvo de programas que visam à sua sociabilidade. As famílias são tomadas como parceira no compartilhamento da oferta dos serviços educacionais; em ambas as situações é atribuído às famílias o importante papel de mediadores sociais, acreditando-se no potencial educativo delas

como meio para amenizar ou garantir as condições necessárias ao pleno desenvolvimento das crianças.

Outra questão é a ausência de conceitos como primeira infância; cuidado; proteção. Por mais consensual entre os países que a primeira infância começa com o nascimento, há uma predominância da educação das famílias e das crianças por meio de uma responsabilidade compartilhada, em que os três primeiros anos de vida, se fazem em modalidades não-convencionais pelo atendimento limitado no público.

3.1.3 Educação e cuidados na primeira infância – ECPI (2007)

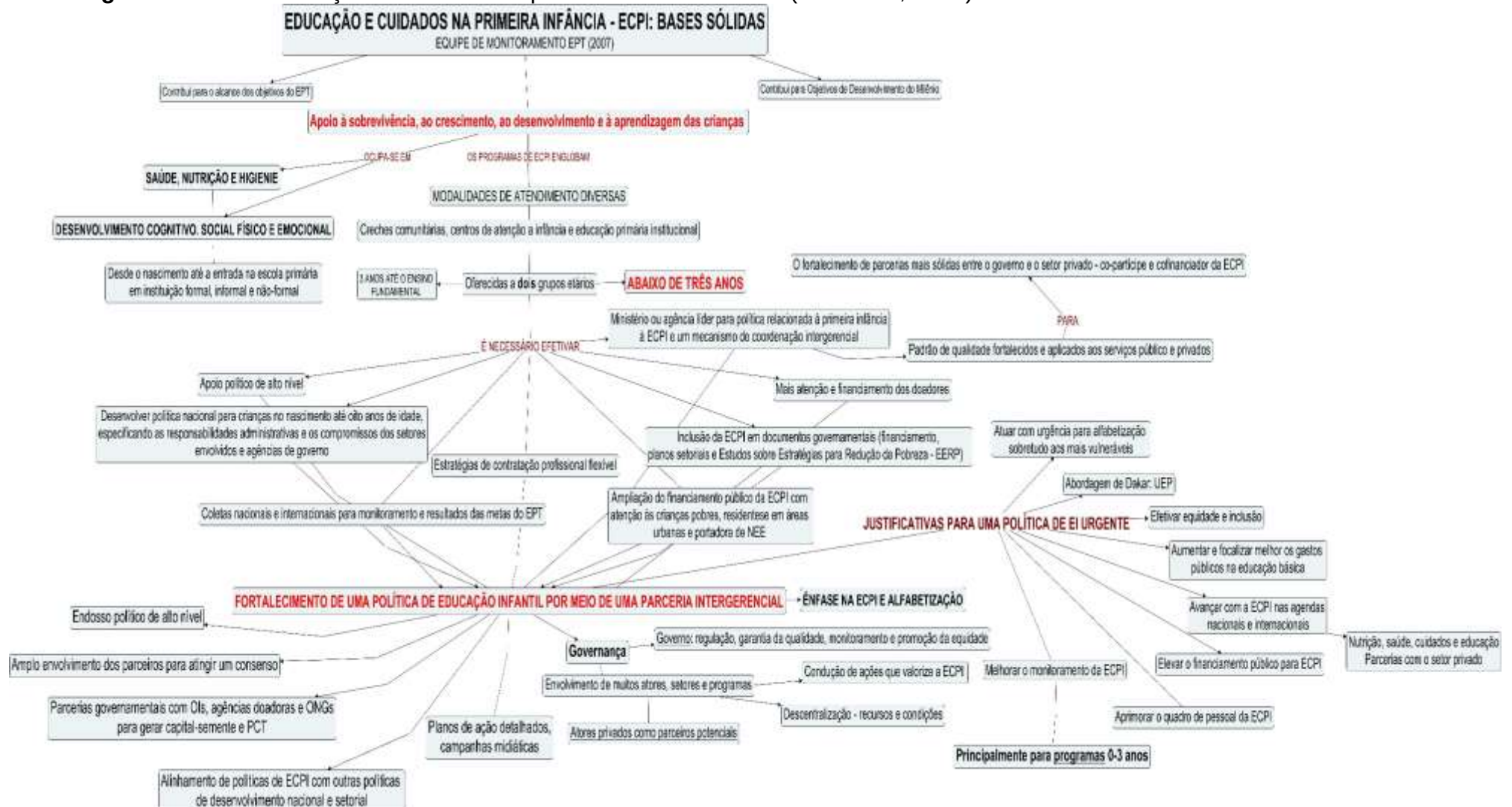
O Relatório é de autoria da Equipe do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT, encomendado pela UNESCO, publicado em 2007⁵⁸. Adota uma abordagem holística, cuja ECPI tem como objeto o apoio à sobrevivência, ao crescimento, desenvolvimento e à aprendizagem das crianças – o que compreende ocupar-se da saúde, nutrição e higiene bem como do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária em ambiente escolarizado e não escolarizado. Os programas de ECPI englobam modalidades de atendimento muito diversas de programas destinados aos pais, às creches comunitárias, aos centros de atenção à infância e educação pré-primária institucional, geralmente oferecida em escolas, o que nos remete ao dilema da indissociação entre cuidar e educar. São dirigidos aos dois grupos etários de crianças abaixo de três anos e aquelas de três até a entrada no ensino fundamental.

O texto situa-se como importante instrumento por melhorar o bem-estar das crianças em tenra idade, especialmente, no mundo em desenvolvimento, em que a criança tem quatro chances em dez, de viver na extrema pobreza, e, 10, 5 milhões de crianças morrem por ano, antes dos cinco, de doenças preveníveis (MORAGADO, 2016). A ECPI contribui para o alcance dos demais objetivos da EPT (por exemplo, melhorando o desempenho dos alunos nos primeiros anos da educação primária) e para os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, de maneira especial, para a elevada meta de redução da pobreza bem como para as metas relativas à educação

⁵⁸ Vale destacar que no mesmo ano ocorreu a V Reunião de Ministros de Educação dos Estados-Membros da OEA que, reunidos entre 15 e 16/06/2007, firmaram intenções consubstanciadas no Documento Compromisso Hemisférico com a Educação da Primeira Infância. Nos detemos em nossas análises à UNESCO e UNICEF, onde o documento supracitado é da OEA.

e à saúde. A ECPI oferece uma relação custo benefício favorável, pois institui medidas preventivas e apoio às crianças em tenra idade, o que é melhor do que ter que compensar suas desvantagens quando se tornam mais velhas. O atendimento confiável e de custo acessível prestado à criança proporciona excelente apoio para os pais que trabalham, principalmente às mães. O investimento em programas de ECPI gera significativos retornos econômicos, eliminando a desigualdade e a inequidade, principalmente, para as crianças de famílias pobres. Para evidenciar essas relações, a figura 7 apresentando o MC sobre o relatório:

Figura 7– MC 4: Educação e cuidados na primeira infância - ECPI (UNESCO, 2007)



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do documento, 2017.

Salientamos o dado de que os governos precisam assumir um papel mais proativo e desenvolver um dispositivo comumente acordado de regulação, garantia de qualidade, monitoramento e promoção da equidade, que não anulam as parcerias, pois, que para isso se efetive, os atores não-governamentais são importantes para que tais dispositivos de acesso e qualidade para a Educação Infantil se estabeleça.

Este relatório é o que mais aprofunda a educação de zero a três anos. Trata das questões de governança (a partir de parcerias), ressaltando que os programas que combinam nutrição, saúde, cuidados e educação são mais eficazes do que aqueles limitados a um só aspecto. Parcerias efetivas com o setor privado e atores não governamentais (usam os dois termos no texto) – um grande ator da ECPI em muitos países – devem ser desenvolvidas e o setor regulamentado para salvaguardar contra inequidades no acesso e na qualidade, portanto, nas questões dos vulneráveis, mostrando sempre a visão futura do sucesso no ensino primário.

Para que os objetivos da ECPI sejam alcançados, seria necessário superar determinados desafios, como o de ser instrumento para erradicar a pobreza, de compor os planos nacionais de educação, a insuficiência de recursos financeiros e de locais adequados para a realização de serviços que garantam o desenvolvimento infantil. Outros elementos estão postos nesse processo de garantia, como a ampliação da equidade e inclusão da qualidade, a criação de novas capacidades e métodos dos professores e a melhora das relações de colaboração entre governo, sociedade civil e famílias.

Há o entendimento – e a constatação endógena por meio de pesquisas fomentadas nas próprias organizações internacionais – de que a falta de nutrição adequada na infância, somada à falta de estímulos, promove não somente baixo nível de aprendizagem, mas também comportamentos de risco e até certo grau de delinquência, além de problemas de saúde e de baixa produtividade.

Para contornar essa situação, o relatório tem como eixo central o investimento em programas de educação e cuidado como as campanhas de nutrição, imunização e conscientização das famílias, o que, ao longo de nosso estudo, os governos se sustentam com ações que assegurem a sobrevivência, porém, não de todas as crianças, somente para aquelas que conseguiram ser institucionalizadas. Garantindo uma sobrevivência adequada na infância de maneira que também promova o desenvolvimento infantil, os governos podem ser capazes de estimular, a partir desse

investimento, a garantia do crescimento de capital humano em suas crianças e para seus pais.

Embora no relatório a ECPI é declarado que se possa promover o desenvolvimento integral da criança, no contexto de uma sociedade em que prevalecem o desenvolvimento e a manutenção do sistema dominante, independente dos recursos utilizados para tal fim, essas ações se tornam ponto de garantia de reprodução e hegemonia do status dominante. Quando os documentos internacionais e, acompanhados deles, os nacionais, assumem que o investimento em educação e cuidado na primeira infância trará melhores retornos futuros às crianças e as fará possuir maior capital humano, tornando-as adultos que conseguirão se colocar no mercado de trabalho; atribuindo, aos sujeitos, responsabilidade exclusiva pelo insucesso na vida, os documentos – nacionais e internacionais – referendam a lógica capitalista vigente.

O monitoramento da ECPI, principalmente, para criança de zero a três anos é fundamental, pois são nos primeiros anos de vida que se perceberá se as crianças irão sobreviver, educar-se e integrar o sistema produtivo. Ao longo de todos os relatórios, assim como no ECPI, para que se faça uma Educação Infantil, nos termos do relatório, de “qualidade e equitativa”, necessita-se de parcerias mais sólidas entre parceiros privados como copartícipe e co-financiador, priorizando, no público a focalização dos gastos públicos na educação básica, que a educação da primeira infância não é obrigatória, ficando a cargo da educação não-formal com custos acessíveis, mesmo que, no documento, a etapa mais negligenciada nas políticas de educação.

A partir do relatório de ECPI, apreende-se que o trabalho com o cuidado do nascimento até os primeiros três anos de idade, exerce influência fundamental no seu desenvolvimento futuro, que aqui é entendida como capacitação para a atuação na vida produtiva e, portanto, ressalta-se sempre a importância de educação, cuidado, higiene e nutrição. Apesar da desconsideração do desenvolvimento infantil em sua essência, mesmo com a concepção de formação ‘integral’ de capital humano, a faixa etária passa despercebida nas políticas, programas e proposições dos países. Por meio de medidas equitativas e focalizadas, o que o documento aponta é para uma governança para buscar consenso entre parceiros ao fortalecimento de uma política de Educação Infantil intergerencial – o que pode ser categorizado como intersetorial e para além dele – pois, o formal para a educação de 4-5 e o não formal para o 0-3,

tem livre caminho para ações estreitamente de cuidado, cujo Governo tem a função de regular, monitorar e promover a equidade.

3.1.4 Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015)

A Declaração de Incheon foi elaborada pela UNESCO, em conjunto com o UNICEF, com o BM, com o Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA, com o PNUD, com a ONU Mulheres e com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, a partir das discussões produzidas no Fórum Mundial de Educação – FME em 2015, realizado em Incheon, na Coreia do Sul em maio de 2015. Esse fórum também foi organizado pelas mesmas instituições e teria como base o legado dos documentos produzidos em Jomtien, na Tailândia — Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, do ano de 1990, e de Dakar, no Senegal, — Educação para Todos – o Compromisso de Dakar do ano de 2000.

Com mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado, adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos. A Declaração constitui-se, segundo o documento, como compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030⁵⁹ e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento. O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto-nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015.

O Marco de Ação define como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa a mobilizar todos os

⁵⁹ Para ver mais, consultar: <https://nacoesunidas.org/tema/agenda2030/>.

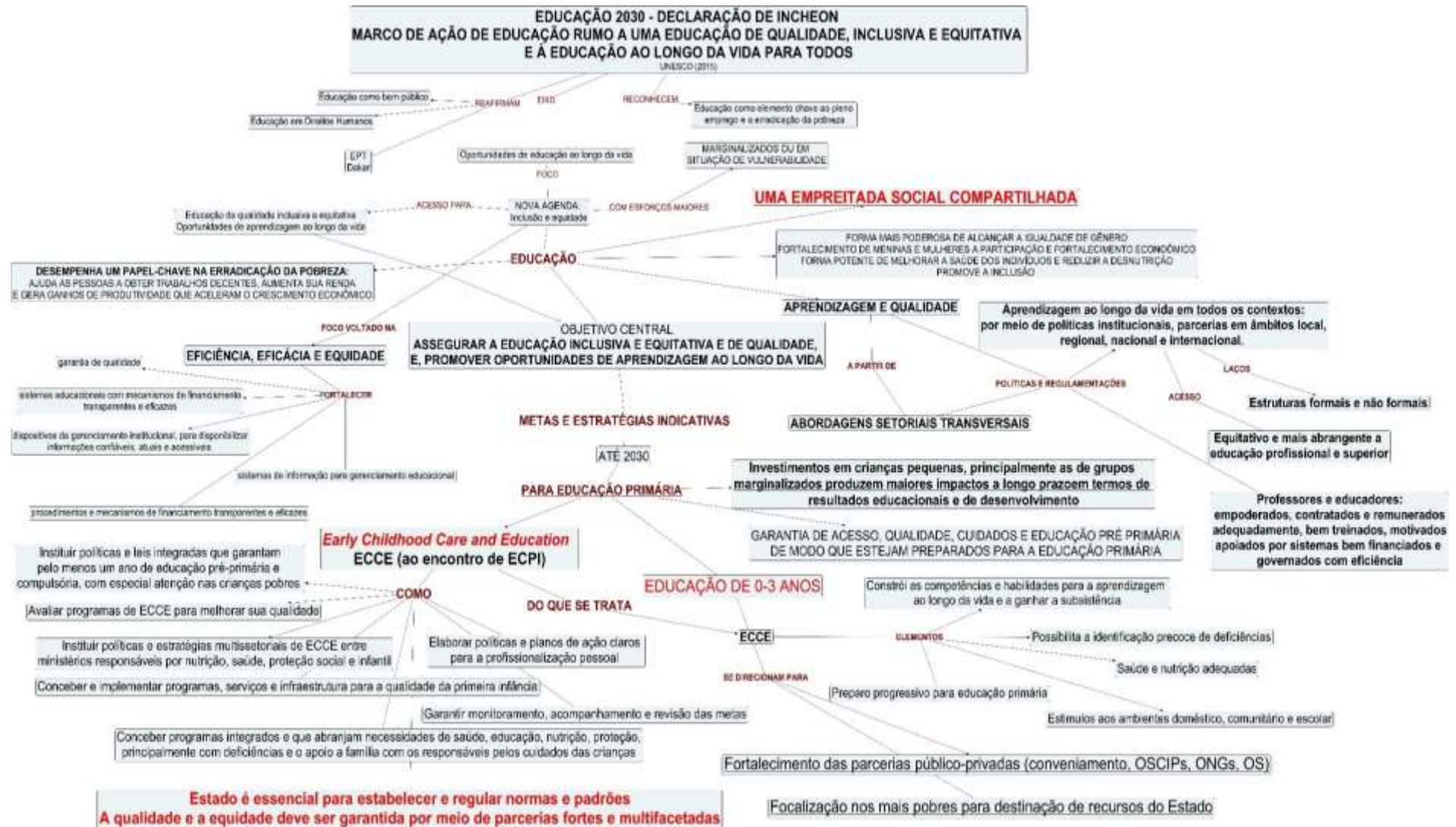
países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias.

As conquistas dos últimos quinze anos, provenientes, também, conforme a declaração, do compromisso de Jomtien e Dakar, na expansão e acesso à educação, teriam impulsionando a busca pela garantia da “[...] educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem”. O Objetivo central proposto e explicitado na declaração é o de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (INCHEON, 2016, p. 4). A partir desse objetivo, outros objetivos foram elaborados sobre: acesso, igualdade e inclusão, qualidade e aprendizagem ao longo da vida.

Para a Educação Infantil, a declaração pede para que encorajam “[...] o fornecimento de pelo menos um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória, bem como, que todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância” (INCHEON, 2016, p. 4). Enfatizam ainda que, para além do encorajamento supracitado, busque-se o compromisso de “[...] proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para o grande número de crianças e adolescentes fora da escola que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras” (INCHEON, 2016, p. 4).

O planejamento, a implementação e o monitoramento podem se beneficiar do apoio de parcerias fortes e multifacetadas, que reúnam todos os atores-chave, cujas contribuições e ações potenciais são destacadas no MC. As parcerias, em todos os níveis, devem ser guiadas pelos princípios de um diálogo político aberto, inclusivo e participativo, junto com responsabilização, transparência e sinergias mútuas. A participação deve começar com o envolvimento das famílias e das comunidades para incentivar a transparência e garantir uma boa governança na administração educacional. O aumento da responsabilização no âmbito da escola pode fortalecer a eficiência na oferta dos serviços (INCHEON, 2015, p. 27). Para evidenciar essas relações, a figura 8 apresentando o MC sobre o relatório:

Figura 8 – MC 5: Educação 2030 – Declaração de Incheon



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do documento, 2017.

Nas metas, vemos que a criança pequena não foi esquecida, mas o que se propõe para ela não é a educação gratuita, e, sim, o acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância os cuidados e educação pré-primária, que a prepare para a educação subsequente, que denuncia uma visão estreita de Educação Infantil como preparação para a etapa posterior, etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

A presença da discussão de educação e cuidado é a mais tímida dentre todos os documentos do século XXI, apresentando que estas sejam atreladas ao fortalecimento de parcerias por meio de uma educação de qualidade e equidade a partir de parcerias fortes e multifacetadas. Para que isso se faça, a educação formal é transferida, mais uma vez, à educação não formal para as crianças de zero a três anos, voltada as Organizações da Sociedade civil – OSCs, cujas coalisões e redes representativas e de base ampla, passa a ter papel fundamental.

A Educação Infantil, sob a ótica da UNESCO, no documento de Incheon (2015), trata que não está na agenda de interesses da maioria, mas é porta voz de um grupo privilegiado, que acaba por definir os rumos das políticas públicas, no caso específico da Educação Infantil e, para os arranjos educativos ao tratar-se das crianças de zero a três. Assim, não há como considerá-los neutros, mas têm seus interesses provenientes do contexto em que estão inseridos e que representam.

Observa-se um esforço na tarefa de forjar a necessidade sobre a necessidade da participação da sociedade civil na educação, articulando a mediação para exercer a hegemonia. As enunciações apontam para a formação de redes sociais que são compostas por um conjunto de pessoas e ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade, efetivando, portanto, uma empreitada social compartilhada. Ao mesmo tempo em que procuram produzir consenso em torno do projeto que defendem, qual seja: o das parcerias com diferentes instâncias do terceiro setor para o atendimento educacional nas escolas públicas e na Educação Básica, nessa a Educação Infantil, e, para além desta, que a articulação de outros arranjos educativos para o atendimento às crianças de zero a três anos, por meio de laços formais e não-formais, conforme verificado nos outros relatórios.

Nas metas do documento de Incheon (2015), a Educação Infantil fica excluída, o que nos causa preocupação, pois, como sabemos, existem encaminhamentos a

maior publicização da etapa, levando em consideração que 0 a 3 anos não é obrigatória a oferta no ensino público. Na implementação da nova agenda, o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais, voltando-se, portanto, a governança: apontado como “Governança, responsabilização e parcerias”:

[...] essência da Educação 2030 concentra-se no nível nacional. Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um **papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública**. [...] O papel do Estado é crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas. **Os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planejamento da educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias, além de garantir, ao mesmo tempo, que as políticas estejam alinhadas com as obrigações legais do governo de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação** (INCHEON, 2015, p. 27, grifos nossos).

É evidente o papel do Estado no processo de oferta do direito à educação pública de tratar da regulação, preservar o gerenciamento que não precisa ser feito pelos órgãos estatais, prioritariamente, e, para além disso, aliar ações educativas com o combate equitativo da pobreza, mais uma vez a equidade substitui a igualdade não garantindo um padrão igual, mas buscando o mínimo em projetos prioritários. A questão da pobreza, nesse sentido, é enfatizada pela *Early Childhood Care and Education – ECCE*, reafirmando a educação e cuidados na primeira infância, focalizada aos mais pobres a ser executada pelo fortalecimento de parcerias a partir de abordagens setoriais transversais. Entende-se que a educação da primeira infância, a partir do cuidado, tem articulações com os vulneráveis por meio da atuação de forma transversal em sentido estrito, isto é, promover práticas de gestão intersetorial de programas integrados que abranjam necessidades de saúde, educação e nutrição para crianças e/ou responsáveis, com livre caminho para adotar parcerias na execução do atendimento da educação de zero a três anos.

Sobre a oferta de educação e de cuidados na primeira infância, entendem que é crucial para garantir o desenvolvimento, a aprendizagem e a saúde das crianças no longo prazo, com ampliação de habilidades colaborativas e de resiliência, aliadas à aprendizagem em que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar

em um mundo mais seguro, sustentável e interdependente. Demarca, ainda, neste texto, um entendimento da creche como lugar de assistência e não de educação e, além disso, um processo de focalização que não inclui a creche como prioridade para todos os que precisam.

- **Dos documentos verificados**

Observa-se, a partir do caminho escolhido para análise dos cinco relatórios selecionados (ONU, 2002; UNESCO, 2004, UNESCO/OREALC, 2004b, UNESCO, 2007; UNESCO, 2015), eixos evidenciados acerca de: saúde, nutrição, proteção, educação, cuidado e envolvimento da família – enquanto integrante, também, sociedade civil por meio das parcerias – para o desenvolvimento para a produção de capital humano. Estes eixos integrados a intersectorialidade, seja em educação formal, informal ou não-formal, por meio do terceiro setor muito evidenciado é a forma para desenvolver uma educação na primeira infância, de direito, porém, não obrigatória, levando para a descentralização do cuidado e a gestão da pobreza.

A educação de zero a três anos é pouca tratada, visto que o foco no ingresso da Educação Infantil é a na pré-escola como preparação ao ensino primário. Observa-se a dualidade histórica constituinte da educação das crianças pequenas: cresce a tendência à inclusão das crianças de 4-6 anos nos sistemas formais de ensino; ao passo que para as crianças com idades inferiores a três anos tem se enfatizado e fomentado o desenvolvimento de programas de atenção, com predomínio da chamada modalidade não formal de atendimento.

Além desses aspectos, os dados apresentados nesses documentos evidenciam que a prioridade dos governos locais tem sido a expansão e a universalização do atendimento das faixas etárias mais próximas da escolarização, motivo pelo qual se alertam os governantes para as precárias taxas de atendimento para as idades de 0-3 anos. A família e a comunidade são atores de ação no desenvolvimento da criança e os OIs posicionam-se com uma atenção maior a programas de fortalecimento das famílias/comunidade no processo educacional, que, para a educação de zero a três anos, há uma predominância à orientação de programas que integrem saúde e educação a partir de práticas transversais e intersectoriais.

Nesse processo de reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, vê-se também a definição do processo de descentralização e focalização em que os municípios arcaram com a responsabilidade pelo atendimento a ser realizado em creches e pré-escolas, demonstrando convergência com orientações provenientes de documentos de agências da ONU e órgãos de fomento que orientavam para a descentralização traduzida nos mecanismos de municipalização nos países, como no Brasil, pois, ao nosso entendimento, a questão vai além da oferta de vagas se direcionando ao financiamento.

O fato de que o atendimento educacional das crianças de zero a três anos não ser prioridade, engendra a construção de alternativas que não aquelas ligadas à criação de mais vagas em creches públicas, mas buscam as possibilidades de conveniamento do poder público com instituições privadas, com a proposição das parcerias público-privada. Enfatizam como estratégias a não oferta da Educação Infantil para essa faixa etária com arranjos que substituiriam a educação de forma a e privatizar e publicizar a educação para as crianças pequenas. Ou seja, os arranjos indicados são muitos, mas, possuem eixos centrais comuns, quais sejam: estabelecimento das parcerias público-privadas – seja no atendimento educacional ou fora dele – e a focalização nos mais pobres para destinação de recursos do Estado, o que permite a essas crianças o atendimento escolar, mas nunca possibilitarão uma verdadeira inclusão social desses sujeitos.

Recomenda-se que esforços dos Governos e da sociedade civil devem ser direcionados para alavancar todos os gastos atuais para obter melhores resultados e, seria, nesse sentido, essencial aprimorar a governança e as parcerias, sinalizando as características da política de Terceira Via. Seriam realizados, para isso, gastos eficientes, pois o setor privado teria emergido como colaborador potencial significativo para complementar os recursos para a educação e aumentar a cooperação.

Ao pensar sobre a intersetorialidade e, sem pretender generalizações, supostamente esse problema seria “solucionado” ao se propor um programa que integrasse diversos setores, órgãos do governo e organizações internacionais. Programas desse caráter, como veremos na seção 4 desta dissertação, em relação ao Brasil, faz-se necessário ressaltar a tentativa de legitimação e de consenso da UNESCO, em que a falta de financiamento para a educação, agrega sentido em se optar por programas apoiados pelos organismos multilaterais. Esse investimento em Educação Infantil deve ser entendido, como indica Campos (2008), por seu retorno

financeiro à educação – tanto para a Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental –, que deve ser promovida de maneira focalizada em de programas de atendimento, e compensatória, caracterizando-se como assistencial, principalmente às crianças entre zero e três anos.

O consenso pretendido com as publicações é respaldado pela hegemonia dos programas e projetos desenvolvidos pelas agências da ONU, que apresenta, por um lado, uma postura universalizante ao editar documentos orientadores e, por outro, um caráter específico ao propor ações particulares a cada país. Os programas podem garantir o processo hegemônico e a coesão social a favor de uma representação de sociedade que é efetivada pelas políticas.

Com o processo de descentralização das ações do Estado e a articulação entre o público e o privado, os sujeitos chamados a participar do processo de garantias de direitos são aqueles que esperavam uma posição política do Estado. A ONU e a UNESCO, em seus documentos de política, incentivam a efetivação de programas intersetoriais que promovam o desenvolvimento infantil. Os programas para a primeira infância são compreendidos como aqueles que seriam capazes de permitir o desenvolvimento da criança de maneira a possibilitar sua realização enquanto pessoa, visto que “[...] A noção de ‘qualidade de vida’ só faz sentido se plantada acuradamente sobre a qualidade da infância” (LOPES, 2005, p. 32).

A Educação Infantil é considerada a responsável em consolidar a qualidade de vida às crianças, a partir do desenvolvimento de suas estratégias de ação. Nesse sentido, se volta para a criação de capital humano:

Esses programas atestam que o desenvolvimento na primeira infância é a origem da formação do capital humano, apresenta os maiores índices de retorno no desenvolvimento econômico e também a melhor relação custo-benefício para reduzir a pobreza e promover o crescimento econômico de um país. Crianças que participam de programas para o desenvolvimento da primeira infância costumam se sair melhor na escola e na vida. Os retornos dos investimentos nesses programas excedem àqueles que são associados a qualquer outro investimento na infraestrutura dos países (SCHNEIDER; RAMIRES, 2007, p. 44).

A UNESCO indica que o investimento na Educação Infantil melhora o acesso e o desempenho das crianças na escola primária, que uma boa atenção a essas crianças garantiria nutrição, algo fundamental à aprendizagem e que, “Dado seu impacto positivo sobre a saúde, a nutrição e os resultados da aprendizagem, os

programas para a primeira infância representam um bom investimento no capital humano” (UNESCO, 2007, p. 24). Esta indicação nos permite considerar que a ênfase dada à educação será, como efeito lateral, incentivar o investimento em capital humano, devendo contribuir para a inserção das crianças na educação fundamental e, ainda, por ter como prioridade a erradicação da pobreza, deverá investir em programas de atenção, focalizados aos grupos vulneráveis socialmente, indo, assim, ao encontro de uma visão estritamente capitalista e neoliberal.

As relações entre educação-erradicação da pobreza e educação para o desenvolvimento são reafirmadas em documentos como nos objetivos do milênio que estabelecem metas a se cumprir até 2015, conforme Jimenez e Segundo (2007), e, se efetivam em um cenário de mundo globalizado para garantir a hegemonia da reprodução capitalista, assegurada pelas organizações internacionais, seus documentos e programas. No documento 2015, tal meta é reafirmada, e, apreende-se que nunca será atingida pelo sistema econômico em que vivemos.

Outro ponto a se destacar em relação ao combate à pobreza ligada ao cuidado para a educação de zero a três anos tratada na lógica da assistência afasta-a da esfera do direito. Tratá-la como direito implica compreender que seu provimento deve se dar no âmbito do Estado, o que implica efetivos investimentos públicos em seu benefício. Quando os documentos propõem a melhoria e a inovação dos serviços de atendimento à infância, trazem as proposições necessárias para a construção de outras formas de atendimento e, ainda, a inserção dos parceiros do Estado, ou conforme apresentamos, está trazendo as possibilidades de parcerias público-privadas ou público não-estatais para o atendimento à primeira infância. Ainda, ao evidenciar os mais carentes reforçando a focalização, ou seja, os que devem ser atendidos pelo Estado, permite o atendimento que aos demais não é prioridade para o Estado – orientado aos países signatários de tais OIs – abrem brechas para as OS acontecerem e ganhar visibilidade, pois há uma pretensão a orientações sobre a contenção dos custos com a educação de zero a três anos.

No Brasil, a título de exemplo de tal afirmação, mais de um terço das vagas em creches no Brasil, e continuam a ser fornecidas pelo setor privado:

[...] 29% totalmente privado e 14% conveniado (ou contratado pelo governo). Da mesma forma, no nível pré-escolar, um quarto da provisão vem do setor privado: 19% totalmente privado e 5% conveniado. O número de centros contratados pelo governo está

crescendo rapidamente, com centenas de instituições infantis contratadas a cada ano. O aumento da oferta indica uma capacidade significativa do setor privado para complementar os esforços do setor público na prestação de serviços para a primeira infância (EVANS; KOSEC, 2011, p. 19).

A construção de um consenso por meio dos Ols, que propõe ações, as quais evidenciam que o desenvolvimento infantil, da primeira infância, não está atrelado, em específico, à Educação Infantil, por isso, principalmente, ao tratar-se da faixa etária de zero a três anos, creche, os estabelecimentos educativos seriam dispensáveis e poderiam ser realizados de outras formas, por meio de outros arranjos educativos para além do formal.

Observa-se, portanto, que a centralidade da infância no século XXI constitui-se, assim, por um duplo jogo: por um lado, a visibilidade das crianças e suas famílias e de suas misérias e, por outro, a invisibilidade das condições econômico-sociais que as produzem. Essa operação, que poderia ser compreendida apenas como um mecanismo discursivo que expressa um processo perverso de repolitização da concepção de pobreza, na medida em que se introduz uma disjunção entre as condições estruturais que a produz e suas formas de manifestações. É, pois, negando a organicidade entre as relações econômicas e políticas que governantes e organismos multilaterais atuantes na região podem anunciar a emergência de um fenômeno de tipo novo: a “infantilização da pobreza”⁶⁰ (CEPAL, 2010).

Para além da análise dos relatórios selecionados, vale sublinhar o reconhecimento e a difusão crescente dos direitos das crianças nos países latino-americanos: a anuência dos governos com a Convenção dos Direitos das Crianças tem impulsionado novos compromissos e responsabilidades e os movimentos reivindicatórios e a defesa destes direitos têm mobilizado atores sociais muito distintos, como os escolhidos para análise deste trabalho nas políticas de zero a três anos no Brasil.

⁶⁰ Segundo Campos, Campos e Silva (2011, p. 10) “[...] a pobreza foi individualizada e marcada como decorrente das incapacidades dos indivíduos. Em decorrência a solução se encontra, sobretudo na educação, que quanto mais cedo ocorrer a educação mais eficiente será. Há uma atomização da sociedade, na qual os indivíduos precisam sobreviver por sua conta própria no mercado, e, nesse contexto se começa a falar em “infantilização da pobreza”. Posto que, as crianças não são apenas em grande número, mas também são aquelas que, na maioria das vezes, possuem menor capacidade de prover sua subsistência, sendo também mais vulneráveis as diversas formas de violência e de opressão social”.

Mesmo a infantilização da pobreza não sendo o objeto deste trabalho, as estratégias de educação compensatória do final do século XX, criam novos dispositivos de controle social sobre as crianças e suas famílias, conformando, em sua essência, o sentido atual dado à Educação Infantil voltadas, prioritariamente, para as crianças de 0 a 3 anos. Nessa concepção de pobreza e dos meios para combatê-la, a educação ocupa um lugar central, tanto por ser considerada como necessária a formação do “capital humano” demandado pelo desenvolvimento produtivo da região, como também por ser considerada “chave para a equidade”.

Para isso acontecer, por meio de propostas intersetoriais e uma empreitada social compartilhada, é possível identificar “as brechas” nas quais se deve atuar o atendimento educativo das crianças de 0 a 3 anos, oferecida por meio de programas de atenção socioeducativa, de caráter não escolar. Esses programas resultam da ação de diferentes atores sociais e em boa parte dos países, especialmente os mais pobres, são desenvolvidos com aportes financeiros oriundos de organismos multilaterais ou de organizações internacionais, de cunho humanitário ou filantrópico.

E, somando a isto, a partir dos relatórios estudados, há uma percepção sobre os poucos avanços na cobertura educativa das crianças de 0 a 3 anos, consequência, entre outros fatores, da crescente obrigatoriedade das etapas finais da Educação Infantil e ao crescimento da pobreza infantil. Nesse sentido, os programas de transferência condicionada de renda tendem a fomentar ou, muitas vezes, exigir a participação das famílias e das crianças em atividades relacionadas à educação, saúde, nutrição, cujo objetivo seria melhorar as condições de vida da primeira infância. Isso resulta que a Educação Infantil, compreendida como direito de todas as crianças, passa a se orientar, como já ressaltamos, pela convergência de duas lógicas distintas: políticas universalizadas para um grupo de 4 a 5 anos e políticas focalizadas e compensatórias para 0 a 3 anos. Campos (2012) agrupa os programas não escolarizados dirigidos às crianças pequenas da faixa etária em 4 categorias:

- a) programas desenvolvidos em centros de Educação Infantil que oferecem atendimento diário em período parcial ou integral, que contam com profissionais formados e voluntários; podem ser abrigados em instalações públicas ou cedidas pela comunidade. Boa parte dos programas situados nessa categoria são executados por organizações sociais. Podem ter um caráter menos de “atenção” e mais de preparação para a escola;
- b) programas de atendimento direto, de caráter socioeducativo, oferecidos em espaços comunitários, realizados por pessoas da própria comunidade, que recebem orientações (treinamento) de

equipes de coordenação para o desenvolvimento de atividades de saúde, nutrição e educação. Podem ter frequência diária, com jornadas estendidas, observando sazonalidade (períodos do ano e espaços) dos grupos atendidos. Dependem de elevado envolvimento da comunidade;

c) programas desenvolvidos em espaços comunitários ou em centros próprios destinados à atenção socioeducativa de crianças pequenas, orientados pela concepção de estimulação do desenvolvimento. Articulam orientação familiar, especialmente às mães, com atendimento direto às crianças, pelo menos uma ou duas vezes na semana. O foco é o fortalecimento da relação entre a família e a criança. Estes programas também podem ser itinerantes (o educador comunitário vai à casa da família);

d) programas de caráter socioeducativo dirigidos às famílias; não implicam atendimento direto às crianças, mas seu alvo são as famílias que recebem orientações sobre como estimular o desenvolvimento de suas crianças. É desenvolvido por meio de visita domiciliar (CAMPOS, 2012, p. 26).

Tais categorias tratam de uma flexibilização orientada pelos OIs estudados, somados ao UNICEF, manifestando uma divisão de tarefas na gestão dos sistemas educativos: o provimento da oferta nos níveis considerados formais fica sob a responsabilidade público-estatal, o que se expressa nos elevados indicadores de matrículas das crianças de 4 a 5 anos nas unidades públicas. Já ao contrário, a modalidade “não formal”, por ser considerada “não escolar”, e dirigida na maioria dos países às crianças de 0 a 3 anos, tem uma formação compósita, dependendo majoritariamente de convênios ou “parcerias” entre a esfera pública e privada, notadamente com as chamadas organizações sociais. Neste segmento de 0 a 3 anos concentram-se também, na atualidade, boa parte dos programas de gestão da pobreza, como mostraremos mais adiante.

O reconhecimento geral em se conceder maior importância à educação dos pais, pode ser identificado como uma forma de minimizar o papel do Estado frente às políticas públicas destinadas a atender os menores de cinco anos. Na idade entre zero a três anos, o reconhecimento pode ser entendido como um engajamento do governo responsável por promover políticas públicas destinadas à educação aos princípios do ideário neoliberal, haja vista que isso é a evidência da ausência de recursos públicos destinados à educação.

Educação e cuidado são palavras-chave para a educação de zero a três anos e como isso deve ocorrer é enfatizado em todos os relatórios, vistas que o Estado deve possibilitar as parcerias para uma atuação conjunta na fase não obrigatória, pois

há o entendimento – e a constatação endógena por meio de pesquisas fomentadas nas próprias organizações internacionais – de que a falta de nutrição adequada na infância, somada à falta de estímulos, promove não somente baixo nível de aprendizagem, mas, também, comportamentos de risco e até certo grau de delinquência, além de problemas de saúde e de baixa produtividade.

Para contornar essa situação, os documentos fazem a sugestão: investir em programas de educação e cuidado como as campanhas de nutrição, imunização e conscientização das famílias. Garantindo uma sobrevivência adequada na infância de maneira que também promova o desenvolvimento infantil, os governos podem ser capazes de estimular, a partir desse investimento, a garantia do crescimento de capital humano em suas crianças e para seus pais.

Quando os documentos internacionais e, acompanhados deles, os nacionais, assumem que o investimento em educação e cuidado na primeira infância trará melhores retornos futuros às crianças e as fará possuir maior capital humano, tornando-as adultos que conseguirão se colocar no mercado de trabalho; ou ainda quando fazem a adesão à lógica da responsabilidade e do empoderamento pessoal, atribuindo, aos sujeitos, responsabilidade exclusiva pelo insucesso na vida, os documentos – nacionais e internacionais – referendam a lógica capitalista vigente, apontando uma reconfiguração na construção de consensos num cenário de retração de recursos para área social, de corte educacional de zero a três anos, a partir das novas funções da política social no capitalismo por meio da ONU e da UNESCO. Não podemos deixar de evidenciar, amparadas em Rosenberg (2001), a existência de que a agenda de políticas públicas também como uma construção social e política, resultante do jogo de tensões e coalizões entre diversos atores sociais, nacionais e internacionais, incluindo aqui as agências multilaterais e fundações.

A partir das considerações e analisadas nessa terceira parte da dissertação, apreender os encaminhamentos para a educação provenientes de documentos da ONU e UNESCO para elaboração de políticas públicas direcionadas à infância, sobretudo, a faixa etária de zero a três anos, é essencial para analisar como são construídas as funções das políticas sociais, de corte educacional para a etapa de zero a três anos, no Brasil no início de 2000-2015. Na seção 4, trataremos como se construiu as ações da Educação Infantil no Brasil no século XXI, levando em consideração dos pressupostos internacionais analisados, da construção de parcerias e atores sociais na elaboração e execução de tais políticas e programas, aqui,

personificados pelos OIs – como orientador e autor/ator de política –, a legislação brasileira e o MIEIB.

4 AS POLÍTICAS DE ZERO A TRÊS ANOS: AS MEDIAÇÕES NO LOCAL (BRASIL) ENTRE 2000-2015

Esta quarta seção teve por objetivo examinar as legislações e políticas para a Educação Infantil no Brasil entre 2000 a 2015, a fim de compreender as ações no Brasil sobre a educação de zero a três anos e suas parcerias. O período escolhido aponta para a ampliação e consolidação do MIEIB por meio do seu interfóruns e de uma política de alcance. A partir dos dados coletados na seção 3, é possível afirmar que as orientações internacionais atuam na construção de uma AGEe, na perspectiva de diferentes concepções de atendimento a etapa: saúde, assistência social, cuidado, trabalho e parcerias.

Ao trazer aspectos da ONU e UNESCO, bem como o UNICEF que ainda trataremos, percebe-se que os conceitos e discursos mobilizados se aproximam com o que preconiza a Educação Infantil no início dos anos 2000 nos documentos mandatórios⁶¹ e orientadores no Brasil. Entende-se que nessa agenda as políticas educativas são fruto de um campo repleto de processos que envolvem lutas e embates, continuidades e rupturas, acordos e mudanças.

A priori, destaca-se que as ações governamentais, alinhadas às alianças internacionais, no início do século XXI, ensejaram o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais, tais como: Organização Não-Governamental – ONG, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, sindicatos e movimentos sociais. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. E, no início dos anos 2000, observamos a entrada das parcerias, a ênfase na participação da sociedade civil, ou, como chamamos de participação das organizações sociais.

O Estado gerencial concretiza dois movimentos: de prestação de serviços compensatórios às profundas desigualdades sociais e de coordenador de iniciativas privadas a fim de efetivar a repolitização da política por meio do apassivamento dos movimentos sociais (NEVES, 2008). Outra colocação importante da autora diz respeito às políticas sociais no neoliberalismo de Terceira Via, políticas estas fragmentadas, privatizadas e focalizadas, que se dão no setor público não-estatal,

⁶¹ Documentos mandatórios competem àqueles que devem ser cumpridas pelas instituições escolares, tem força de lei, ainda, caracterizados como documentos normativos.

com participação econômica e política de frações significativas da classe média. Assim, é possível situar a atual difusão da ideologia de responsabilidade social.

Da Terceira Via que trataremos na sequência com intuito de demonstrar que é no interior dessa formulação que aparece e procura consolidar-se com maior ênfase a participação da sociedade civil corporificada no chamado terceiro setor que é caracterizado pela implementação das parcerias público-privado, inclusive para os direitos sociais básicos, tais, como, a Educação Infantil de 0-3 anos. Desse modo, para situar o contexto político brasileiro apresentamos na Quadro 5 os presidentes da república brasileira, seus partidos e início de mandatos do período entre 2000 a 2015:

Quadro 5 – Presidentes do Brasil entre 2000 a 2016

Presidentes	Partido	Cargo	Início do mandato
Fernando Henrique Cardoso	PSDB	Presidente	01.01.1999
Luiz Inácio Lula da Silva	PT	Presidente	01.01.2003
Luiz Inácio Lula da Silva	PT	Presidente	01.01.2007
Dilma Rousseff	PT	Presidente	01.01.2011

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, detalharemos algumas das políticas apontando como foi a sua construção, dando elementos sobre as mesmas e ao final, apontaremos um programa do MEC fomentado pelo UNICEF para a educação de zero a três anos.

4.1. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS AUTORES E ATORES (2000-2015)

Nas eleições de 2002, a Coligação ‘Lula Presidente’ (PT, PL, PCdoB, PMN, PCB) vence nas urnas tendo como tarefa principal manter a essência da política neoliberal, no entanto com outra face, que garantisse a legitimidade neoliberal e o distanciasse dos seus precedentes que findaram seus mandatos mergulhados em escândalos políticos e deixando um quadro de ampliação das desigualdades sociais e estagnação econômica (LIMA, 2007).

Tratando-se de rupturas e permanências sobre a reforma neoliberais e suas políticas, bem como à crítica de um governo que atendeu uma política assistencialista, o século XXI no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em

relação ao governo anterior. Empreendendo uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, buscou-se re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção, segundo Oliveira (2009) parece ter sido pelo segundo caminho.

[...] podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

No início do século XXI, ano de 2001, ainda no contexto do governo FHC, em cumprimento ao previsto no artigo 214 da Constituição Federal, e, no artigo 87 §1º da LDB (1996) foi publicado o “Plano Nacional de Educação” – PNE de 2001, Lei nº 10.172/2001, do qual trouxe metas para dez anos para todos os níveis e modalidades da educação nacional, dentre os quais estas, para a Educação Infantil. O documento, já revogado, apresentou 25 metas/objetivos para a Educação Infantil. Segundo Cury (2011), o PNE de 2001 teve complexa tramitação pelo Congresso. A aprovação resultou [...] um plano sem a devida sustentação econômico-financeira o que, por sua vez [...]. E tudo isso trouxe limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas (CURY, 2011, p. 805).

No PNE, em relação ao atendimento da Educação Infantil brasileira até o final de 2010, a meta foi de:

Ampliar a oferta de 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 e 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 crianças de 4 a 5 anos (BRASIL, 2001, p. 61).

Enfatizamos algumas das metas do PNE (2001) nas seguintes discussões: ampliação de oferta para 0 a 5 anos; padrões mínimos de infraestrutura; programa nacional para formação de professores; formação em serviço; políticas municipais pautadas nas orientações nacionais; propostas pedagógicas nas instituições; sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil; mecanismos de colaboração entre educação, saúde e assistência; alimentação escolar; fornecimento de materiais pedagógicos; inclusão das creches no sistema nacional de estatísticas;

implantação de conselhos escolares; parceria entre município e ONGs para realização de programas de orientação aos países; atendimento em tempo integral progressivo; promoção de debates com a sociedade civil; assegurar junto aos municípios a aplicação de recursos; realização de estudos sobre o custo da Educação Infantil; ampliação de formação de professores em nível superior.

O PNE (2001) determinou que a Educação Infantil foi citada pela Declaração Mundial de Educação para Todos⁶² no ano de 1990, começando a ganhar espaço nas discussões eventos internacionais de educação, afirmando que “[...] que a Educação Infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em Educação Infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro” (BRASIL, 2001, p. 57-58). O atendimento, prioritariamente, às crianças em situação de pobreza, apareceu no PNE de 2001 como uma necessidade social, afirmando os compromissos das conferências da década de 1990 a partir de Jomtien (1990).

Em 2002, por meio da UNESCO/Brasil, a Educação Infantil foi objeto de discussão nacional no evento intitulado “Simpósio de Educação Infantil: construindo o presente”, sediado em Brasília, em parceria com legisladores e segmentos sociais voltados à Educação Infantil. Destaca-se a carta compromisso, possuindo um conjunto de 6 compromissos em prol da Educação Infantil para as crianças de 0-6 anos, assinada pelos organizadores do evento, sendo estes: Comissão de Educação do Senado Federal, Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, MIEIB, Universidade de Brasília – UnB, Confederação Nacional da Indústria – CNI, Serviço Social da Indústria – SESI e UNESCO. No mesmo ano, o MIEIB publicou um livro intitulado reunindo artigo de seus fóruns, financiado pela Fundação Orsa⁶³, com o título do seminário, mas, no documento, não há menção de que sejam resultados do evento.

⁶² Cabe destacar que a “Declaração Mundial de Educação para Todos” representa um documento marco histórico que propôs metas para as políticas educacionais de países com maior índice de analfabetismo do mundo, dentre estes o Brasil. Após a Declaração Mundial de Jomtien de 1990 (Tailândia) orientada pela Unesco, ocorreram também as Declarações de Nova Delhi (Índia) de 1993 e de Dakar (Senegal) de 2000, também orientadas pela Unesco. Nestes documentos governos assumiram compromissos de realizar reformas em seus países para atender objetivos consensuados sob o discurso de que países periféricos precisavam se preparar para uma nova ordem econômica Mundial. Para a educação infantil, o traço marcante nestas Declarações é o de atender, principalmente, os grupos focalizados que vivem em condições de pobreza (LOPES, 2009).

⁶³ Segundo o MIEIB (2002), desde maio de 2000, a Fundação Orsa tem sido parceira técnica/financeira do MIEIB, pois a Fundação Orsa atendia a pré-requisitos subjacentes ao projeto do Movimento: “estar

Dada a primeira eleição do presidente Lula um novo cenário propicia expectativas para a área educacional. Logo de início da primeira gestão, identifica-se como avanço o compromisso do MEC com o MIEIB ao criar o Conselho de Políticas de Educação Básica – CONPEB, no segundo semestre de 2003, englobando os conselhos para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Lula da Silva, em 2003, eleito presidente, publicou o documento “Uma escola do tamanho do Brasil”, que se consolida enquanto programa de governo do PT, em que preconizou para a Educação Infantil seis propostas:

[...] criar uma política de financiamento com vistas à universalização da Educação Infantil; assegurar os padrões de qualidade tanto para a rede pública quanto privada; por meio do censo escolar, compor um sistema de informações que evidenciassem as demandas por educação infantil; promover a colaboração entre empresas, municípios e estados, o acesso dos filhos das trabalhadoras às creches; garantir a habilitação em educação infantil em todas as instituições que formam os professores; e “Criar a Câmara da Infância e da Adolescência, a ser composta pelos Ministérios da Educação, da Cultura da Saúde e de Desenvolvimento Social e Justiça, com o objetivo de estabelecer uma política integrada para a infância e a juventude” (PT; PC do B; PL; PMN; PCB, 2002, p. 9).

A Educação Infantil neste contexto apresentou-se com um grande debate, principalmente, sobre a agenda instaurada, internacionalmente, ao combate à pobreza e a dualidade entre Educação Infantil e ensino fundamental – com foco na alfabetização. Correa (2011) mostra que mesmo assim, nesse contexto

[...] os recursos continuavam insuficientes não apenas para a EI, mas para o próprio EF. Em 2001, o Plano Nacional de Educação estabeleceu, como uma das metas a alcançar até 2011, a ampliação do EF com o ingresso das crianças aos 6, e não mais aos 7 anos de idade. Assim, desde aquele momento, havia certo consenso, [...] com mais um ano de escolaridade obrigatória, ampliando-se o EF, maiores oportunidades de aprendizagem seriam automaticamente garantidas aos estudantes brasileiros, sobretudo àqueles pertencentes às camadas mais empobrecidas da população. Em 2005, a Lei n°. 11.114 (Brasil, 2005) alterou a redação dada à LDB (Brasil, 1996) e tornou obrigatório o ingresso no EF aos 6 anos de idade. Em 2006, com a aprovação da Lei n°. 11.274 (Brasil, 2006), ocorreu outra alteração,

comprometida com a causa da infância; ter atuação no campo da educação infantil, contar com uma infraestrutura com agilidade para o encaminhamento de providências administrativas, permitir ao grupo gestor autonomia ampla na gestão dos recursos e ter comportamento ético idôneo” (MIEIB, 2002, p. 11).

ficando definido que a duração do EF passaria de oito para nove anos (CORREA, 2011, p. 2).

A universalização da Educação Infantil é uma proposta em destaque na campanha de Lula. Logo, observamos uma disparidade no programa “Bolsa Primeira Infância”⁶⁴, proposto pelo ministro da educação Cristovam Buarque⁶⁵, em 2003, que anos depois, materializou uma natureza complexa e controversa da política educacional, uma vez que a proposta do FUNDEB, em 2005, excluiu as creches (0-3 anos) e o atendimento institucional de crianças de zero a três anos para a aplicação do fundo (ARELARO, 2005), sendo “[...] uma institucionalização da impossibilidade do atendimento educacional às crianças recém-nascidas” (ARELARO, 2005, p. 44).

Em 2004, o Ministro Tarso Genro assumiu a MEC, e, formou-se uma nova equipe na COEDI, a qual tem buscado retomar a consolidação da Política Nacional para Educação Infantil. Esse processo de retomada deu início com a elaboração dos documentos nacionais de política, como os “Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil”, que conta com a colaboração do MIEIB⁶⁶.

Já em 2005, Fernando Haddad assumiu o MEC e manteve a equipe da Secretaria de Educação Básica e da COEDI. Nesse período, houve uma inflexão com relação à transição das creches para os sistemas educacionais, uma vez que essa transição ainda não se completou. Segundo o Relatório da OCDE/UNESCO (2006) essa transição representou um desafio para os setores públicos responsáveis, assim, nessa gestão, foi instituído um Grupo de Trabalho Interministerial, que objetivou

⁶⁴ Cabe registrar que o programa em questão, apelidado de “bolsa creche”, do ministro da educação Cristovam Buarque, foi apresentado no mesmo período da publicação do SIB 2004, anuário do UNICEF. Essa proposta previa uma bolsa no valor de 50 reais para a mãe que permanecer em casa. Salientamos que esse programa, por nossos estudos, está em sintonia com o discurso do UNICEF, que mobiliza outras possibilidades de atenção e cuidados às crianças pequenas, pois não se deseja que toda criança de zero a três anos esteja em Centros de Educação Infantil – CEI, a não ser aquelas cuja a mãe trabalha, conforme orientação do UNICEF. Por sua vez, observamos que o documento de Cristovam Buarque, ‘Onze Ações para Você Cuidar das Crianças de seu Município/2000’, traz sugestões para que os/as prefeitos/as implementem a Bolsa Primeira Infância.

⁶⁵ Consideramos que a proposta do Ministro Buarque mobilizou “ações/reações” e mesmo resistências diversas, pois observamos de forma significativa as reações no âmbito dos movimentos sociais pela defesa da educação infantil como uma reivindicação do direito à educação, recusando a proposta de financiar auxílio monetário às mães com a verba da educação. Nessa resistência destacou-se o MIEIB, o qual aglutinou as manifestações de repulsa à proposta do ministro e organizou debates que repercutiram na área, com a Carrinhata, que apontaremos posteriormente.

⁶⁶ Os colaboradores do documento são: “Anped, CNTE, Consed, CONTEE, Fiep, FNCEE, Unicef, Gife, Unesco, Omep, Mieib, Secretaria de Atenção à Saúde, Secretaria de Política de Assistência Social, UNCME, Undime, Sesu, Setec, Seesp, Seed” (BRASIL, 2006).

discutir a transição das creches e pré-escolas para o âmbito da educação, que anteriormente, ligava-se ao serviço social.

Naquele período, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, que manteve o maior aporte de recursos federais ao atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Destaca-se, portanto, a multiplicidade de atendimento e a sobreposição de ações, principalmente, às crianças de zero a três anos. Ainda, entendemos a existência de uma convergência para separar o atendimento da faixa etária de zero a três anos da lógica da educação básica e inseri-lo na lógica da proteção e apoio ao desenvolvimento infantil, e, quando não há capacidade de recebimento e/ou não requerem serviços fornecidos pelo Estado, remetem a responsabilidade para o âmbito privado.

Em 2006, publicou-se, pelo MEC, o indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes, pela Secretaria de Educação Básica, e pela coordenação Geral de Educação Infantil, o novo documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. O documento da PNEI dá ênfase às parcerias para a Educação Infantil de maneira a colaborar no desenvolvimento infantil e assegurar que estados e municípios possam desenvolver suas propostas pedagógicas, mantendo-as em consonância com a lei vigente. As metas a serem consideradas pela PNEI abrangem o recurso financeiro a ser aplicado – 10% do FUNDEF – ao número de crianças atendidas pela Educação Infantil – 50% das crianças de zero a três anos até 2010 e 80% das de quatro a cinco anos também até 2010. Porém, o FUNDEF acabou no mesmo ano e as metas definidas não foram amplamente atingidas.

Na PNEI estabeleceu-se como estratégias de ação: a consolidação de pesquisas; o desenvolvimento das técnicas pedagógicas; a aplicabilidade das políticas para a educação; e a criação de grupos de trabalho para estimular e desenvolver técnica e, financeiramente, as instituições de Educação Infantil, bem como programas para fortalecer as funções diferenciadas das instituições e das famílias no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 5 anos.

É possível observar que este documento, apresentou participação mais intensa em relação as representatividades e segmentos, demonstrando uma preocupação do MEC em garantir diálogo com a sociedade. A publicação ocorreu pela Secretaria de Educação Básica – SEB em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, contando com a colaboração de diversas representações de instituições e

organizações tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE, UNICEF, Grupos de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE, Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura – UNESCO, Organização Mundial para Educação Pré-Escolar – OMEP, MIEIB, Secretaria de Atenção à Saúde, Secretaria de Política de Assistência Social, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Secretaria de Educação Superior – SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP e Secretaria de Educação a Distância – SEED.

Neste rol de colaboradores faz-se necessário destacar a participação do MIEIB, bem como de organizações internacionais como o UNICEF e a UNESCO que passaram a ocupar lugar, enquanto segmento, de forma oficial, na construção dos documentos para Educação Infantil pública brasileira (BRASIL, 2005).

No mesmo ano a publicação do PNEI, foi aprovada a nova lei do financiamento da educação, transformando FUNDEF, específico do ensino fundamental, para o FUNDEB para toda a educação básica, como base o período compreendido entre 2006 e 2019, abrangendo a Educação Infantil (creches e pré-escola), o ensino fundamental, o ensino médio, a Educação de Jovens e Adultos – EJA e a educação especial, que não foram contemplados na criação do FUNDEF.

Naquele percurso da legislação brasileira, no campo das alterações para a Educação Infantil, ainda no ano de 2006, no dia vinte de dezembro, publicou-se a Emenda Constitucional – EC nº 53/2006⁶⁷, trazendo nova redação a diversos artigos, dentre esses, ao artigo 208, inciso IV, o qual altera a idade de oferta de Educação Infantil para até cinco anos. O referido artigo da Carta Magna de 1988, após Emenda Constitucional passou redigir como dever do Estado a garantia de: “IV – Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade” (BRASIL, 2006a, p. 1).

Até o ano de 2005, as legislações que tratavam da Educação Infantil brasileira, apresentadas nesta seção, indicavam as idades de 6 (seis) e, também, de 5 (cinco)

⁶⁷ A Emenda Constitucional nº 53/2006 deu alteração a redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

anos para a etapa da Educação Infantil. Em 2005, com a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a partir da Resolução nº 3/2005 publicada pelo MEC, a educação básica foi reorganizada e definiu-se para a Educação Infantil um corte etário para até 5 (cinco) anos. Contudo, somente a partir da EC nº 53/2006, é que as legislações específicas passaram a indicar para a etapa da Educação Infantil a idade de até cinco anos.

A EC nº 53/2006 trouxe também importante mudança para Educação Infantil no que se refere ao financiamento deste atendimento educacional, a partir da instituição do FUNDEB. Criado para atender todas as etapas e modalidade da educação básica, este fundo abrange todos os estados juntamente com seus municípios com proposta de ser implementado por 14 anos, de 2007 a 2020. Destaca-se que, a partir do FUNDEB, a Educação Infantil passou a ter um repasse de recursos garantido, diferentemente do período anterior a 2007 em que os sistemas municipais não tinham recursos vinculados para esta etapa.

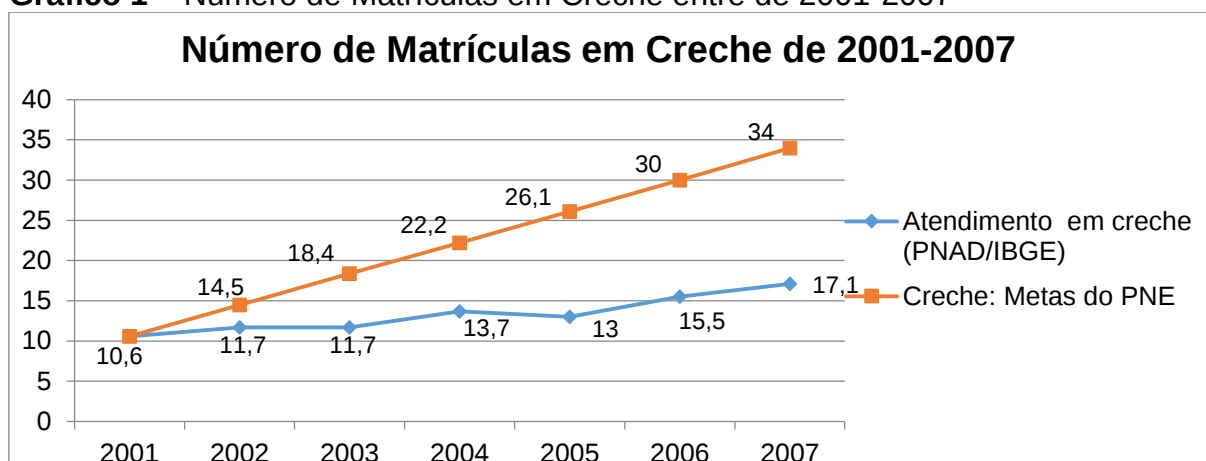
Ainda em 2006, o MEC publicou o documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), com objetivo de garantir critérios específicos para construção, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil. A SEB, por meio de Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – DPE, elaborou o documento com diferentes representações de instituições, fundações e conselhos: ANPED, CNTE, CONSED, FIEP, FNCEE, UNICEF, GIFE, UNESCO, OMEP, MIEIB, secretaria de atenção à saúde, secretaria de políticas de assistência social, UNCME, UNDIME, SESU, SETEC, SEESP E SEED (BRASIL, 2006b).

O documento apresentava-se fundamentado com história e legislação da Educação Infantil e, conforme sua apresentação foi construído a partir de oito seminários regionais, com a colaboração de pedagogos, arquitetos, engenheiros e representações de Secretarias municipais e da UNDIME. Pode-se considerar o documento como um avanço, contudo, para Macedo e Dias (2011), os recursos para a Educação Infantil ainda não são suficientes considerando as especificidades da faixa etária de zero a cinco anos, ainda, mais para a educação de zero a três:

[...] os dados estatísticos mostram que a questão em torno dos recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação no Brasil, sobretudo no que se refere à educação infantil, depende fortemente de decisões políticas mais do que do aporte de recursos (MACEDO; DIAS, 2011, p. 182).

Percebe-se isso nos dados do IBGE e PNAD (2007), que no Brasil existiram cerca de 11,2 milhões de crianças de 0 a 3 anos de idade, e destas apenas 17,1 % frequentam creches. Quanto à pré-escola, segundo dados da mesma fonte, no tocante às crianças de 4 e 5 anos 70,1% estão matriculadas em pré-escolas, conforme Observa-se no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de Matrículas em Creche entre de 2001-2007



Fonte: PNAD/IBGE, 2007.

Mediante os dados apontados podemos inferir que não foi possível, pelo menos para a modalidade creche, o cumprimento das metas do PNE de ampliar, até 2011, o atendimento a 50% das crianças de 0 a 3 em creches. Relacionando os dados do gráfico com a taxa de matrícula dos últimos anos podemos entender melhor porque ainda estávamos – e estamos – longe de atingir as metas do PNE.

Sabemos que o modelo estatal institucional de atendimento formal às crianças pequenas implica em muitas condições que nem todos os municípios possam talvez; por isso, verificamos inúmeras contradições, tensões e assimetrias para esse nível de ensino. Todavia, julgamos que as tensões que fazem com que muitos não aceitam que a creche se coloque em plano de igualdade com o estatuto da pré-escola, fazem parte de um movimento mais amplo. Isso se viu por parte do governo federal no projeto inicial do FUNDEB, nas resistências que se encontram nos governos locais, e também nas metas da chamada sociedade civil. Esse movimento mais amplo revela a natureza complexa e controversa da política educacional como também o campo repleto da pressão que representa a produção da política social.

A indefinição na lei da garantia de recursos para essa etapa educacional de zero a três anos, gerou embates, especialmente, com outros níveis de ensino. A forte pressão exercida pelos governos estaduais para manter as creches excluídas do FUNDEB foi um exemplo desse embate. Assim, ao mesmo tempo em que o FUNDEB foi apresentado pelo governo federal na gestão do Ministro Tarso Genro, excluindo o atendimento em creches, a equipe da COEDI e do Departamento de Política Educacional do MEC implementou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, a ampliação da merenda escolar para as creches e rede filantrópica conveniada e o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, entre outras medidas.

O PROINFANTIL é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na Educação Infantil (BRASIL, 2017). O Programa fez parte das políticas definidas no PNE.

Parceria entre governo federal, estados e municípios, o componente nacional era responsável pelas elaborações das propostas técnica e financeira, pela estratégia de implementação do programa e articulação política e institucional; o componente estadual, pela implementação, acompanhamento e monitoramento do programa no âmbito estadual e o componente municipal pela implementação do PROINFANTIL atuando diretamente com os professores cursistas e tutores. O programa, de caráter emergencial, ocorreu de 2005 a 2012. A proposta pedagógica do curso apresenta um currículo baseado em eixos integradores e na interdisciplinaridade, objetivando articulação dos conteúdos do curso às experiências dos cursistas e às especificidades do trabalho docente na Educação Infantil (BRASIL, 2005b).

No início do ano de 2007, no segundo mandato do governo Lula, momento em que o MEC era comandado pelo ministro Fernando Haddad, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁶⁸, reunindo todas as ações e programas do

⁶⁸ PDE: material digital do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

Ministério para a Educação Nacional, lançado em 24 de abril de 2007. Nesta mesma data, concomitantemente ao PDE, foi implantado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁶⁹. Apresentado como um Plano executivo, o PDE estabeleceu mais de 30 ações com medidas para atendimento em quatro eixos específicos: a educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. A construção do PDE, bem como do Plano de Metas, conforme estudo de Camini (2010), teve participação efetiva de atores destacados, como a UNESCO e o UNICEF, por meio da presença de seus representantes em debates e na realização de pesquisas para elaboração das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

No que se refere a Educação Infantil, o PDE trouxe no Plano de Metas, uma diretriz específica, de número dez, que explicita que os sistemas estaduais e municipais deverão “promover a Educação Infantil”. O Plano complementou, ainda que, é necessário “transformar a escola num espaço comunitário” (XXVI) e “firmar parcerias externas à comunidade escolar” (XXVII). Segundo Lopes (2017) sobre os programas específicos do PDE criou-se ações:

[...] o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), um programa para financiar a expansão da rede física desse ensino. O ProInfância, por meio do FNDE, oferece recursos para construção, reforma, aquisição de equipamentos e de mobiliários para as creches e pré-escolas públicas brasileiras. A Resolução nº 6/2007 [...] instituiu [...] uma espécie de classificação para atendimento aos municípios pautada em três dimensões: vulnerabilidade social, populacional e educacional (LOPES, 2017, p. 107).

No documento do PDE é possível verificar que a Educação Infantil é vista como uma etapa preparatória, ou seja, importante para favorecer resultados escolares ulteriores. Esta visão é contrária ao objetivo da Educação Infantil expresso na LDB nº 9.394/96 que explicita que esta etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos (BRASIL, 1996, Art. 29). Sendo a Educação Infantil e o ensino médio sustentáculos do ensino fundamental, este, sem eles, não avança. A questão dos eixos sobre a vulnerabilidade posta para a Educação Infantil deve ser ultrapassada, pois a etapa não é uma preparação para ao fundamental, e,

⁶⁹ Para saber sobre o plano de metas, acessar <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Sobre análises deste Movimento, ver tese de Cossetin (2017).

logo, não se prioriza a educação das crianças de zero a três, visto que é possível verificar que a Educação Infantil é percebida como uma etapa preparatória, ou seja, importante para favorecer resultados escolares ulteriores.

No segundo mandato do Presidente Lula, no ano de 2009, o MEC publicou o documento denominado “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil” (BRASIL, 2009a), com objetivo de orientar as prefeituras municipais nas questões referentes ao atendimento à Educação Infantil por meio de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos tais como as comunitárias⁷⁰, confessionais⁷¹ e filantrópicas⁷². A produção deste documento foi realizada pelo MEC, por meio da SEB e da COEDI, com participação das organizações: ANPED, CONTEE, MIEIB, UNCME, UNDIME E UNESCO.

O termo “convênio” no documento define-se como uma forma relacional entre a entidade pública e a privada sem fins lucrativos, com vistas a descentralizar a execução de programa ou projeto com duração definida. O documento destaca, ainda, que nesta forma de atendimento educacional a partir de convênios, o poder público não pode se limitar a repassar os recursos, mas deve também realizar permanente supervisão, formação continuada, bem como assessoria técnica e pedagógica.

Em 2009 são lançadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI⁷³ (Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (2009b)), documento que pontua a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, revogando as Diretrizes de 1999. No mesmo ano, a EC nº 59/09, determinou-se a eliminação progressiva da incidência da Desvinculação das Receitas da União – DRU e introduziu alterações no art. 1º e 208 da CF (1988) acerca da organização e a gestão da educação básica brasileira e, de modo particular, a Educação Infantil. De acordo com o Inciso I, do artigo 208, a

⁷⁰ Segundo a LDB (1996) em seu artigo 20, inciso II Instituições constituídas por grupo de pessoas físicas ou jurídicas que incluam em sua entidade representantes da comunidade.

⁷¹ Segundo a LDB (1996) em seu artigo 20, inciso III, são instituições constituídas por pessoas físicas ou jurídicas que atendam a uma orientação confessional e ideologias específicas.

⁷² Segundo a LDB (1996) em seu artigo 20, inciso II Instituições compostas de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS).

⁷³ A EC nº 59/2009 trouxe mudanças nos artigos nº. 208, 211, 212, 214 e no Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

educação básica passa a ser “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 122).

Seus primeiros artigos definem a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, consolidando a presença das creches e pré-escolas no sistema de ensino: número mínimo de horas de funcionamento, atendimento no período diurno, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento e alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental. Correa (2011) analisa:

Soe estranha a crítica a uma política que toma como foco o Ensino Fundamental, visto que a obrigatoriedade foi uma conquista ao financiamento do FUNDEB a partir dos quatro anos, porém, até que a alfabetização não será adiantada a Educação Infantil e uma EC articulada ao ensino de nove anos? Embora ainda parem muitas dúvidas sobre o que isso poderá representar na prática, este é um indicador de que a porção de educação, ou o tempo de escolaridade a que todos devem ter acesso, está em processo de expansão (CORREA, 2011, p. 12).

Embora a Educação Infantil tenha sua especificidade, assim como a tem o ensino fundamental, não podemos negar como essas etapas se relacionam e se influenciam, seja positiva, ou, seja negativamente. É também preciso lembrar que o PNE aprovado em 2001 estabelecia como meta a ampliação do EF, mas também o aumento de vagas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

O MEC publicou também em 2009, o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”. Elaborado a partir de diversos seminários, foi publicado com objetivo de ser um instrumento de apoio na avaliação do trabalho realizado na Educação Infantil. Numa perspectiva de trabalho colaborativo, o documento foi construído em ação conjunta entre a SEB, a Ação Educativa, a Fundação Orsa, a UNDIME e o UNICEF. Considerando a lista de colaboradores dos últimos documentos do MEC publicados desde 2005 para a Educação Infantil, duas outras instituições aparecem como novidade, a Ação Educativa e a Fundação Orsa, as quais identificam-se como instituições civis sem fins lucrativos atuantes dentre outras áreas na educação e cultura. A UNDIME também é uma associação civil sem fins lucrativos, contudo específica na área da educação e, o UNICEF, uma organização internacional

que vem participando da formulação de todos os documentos para Educação Infantil publicadas desde 2005⁷⁴ (BRASIL, 2009c).

Em 2009, a SEB e a COEDI lançaram o programa ‘Currículo em Movimento’ que teve por objetivo melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2017). Assim, o MIEIB, em parceria com seus fóruns, realizou uma ampla pesquisa, da SEB e COEDI, ligado ao “projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil”, intitulado “Relatório de Pesquisa: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos”.

Em síntese, o quadro 6 demonstra as políticas de 2001 a 2010 para a Educação Infantil e seus respectivos autores, demarcando a presença do OIs e o MIEIB:

⁷⁴ Mais adiante no trabalho, apontaremos como o Fundo se posicionou na influência no local, ou seja, o Brasil e a educação de zero a três anos.

Quadro 6 – Políticas de EI e seus atores e autores de 2001-2010

Ano	Documento	Assunto para EI	Atores e autores	Caráter
2001	Plano Nacional de Educação. PNE Lei 10.172/2001	25 metas para a ed. infantil. REVOGADO	Congresso Nacional	Mandatário
2002	Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino	Todo documento sobre EI Estudo de caso	MEC/SEF	Orientador
2005	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos	Todo documento sobre EI	MEC/SEB Coedi, Anped, Consed, <u>Unicef</u> , <u>Unesco</u> , Gife, Omep, <u>Mieib</u> , Uncme, Undime e outros	Orientador
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. v. 1 e 2	Todo documento sobre EI	MEC/SEB, Coedi Anped, Consed, <u>Unicef</u> , <u>Unesco</u> , Gife, Omep, <u>Mieib</u> , Uncme, Undime e outros	Orientador
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	Todo documento sobre EI	MEC/SEB Coedi, Anped, Consed, Unicef, Unesco, Gife, Omep, <u>Mieib</u> , Uncme, Undime e outros	Orientador
2006	Emenda Constitucional nº 53/2006 (Alterou idade ed. infantil e institucionalizou o FUNDEB)	Artigos 7º, 30, 208 tratam sobre EI	Congresso Nacional	Mandatário
2008	Lei nº 11.700/2008 (assegurar vaga para ed. infantil)	Um único artigo para Educação Infantil e ensino fundamental	Congresso Nacional	Mandatário

(continuação...)

2009	Orientações sobre convênios entre secretarias mun. de educação e inst. comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de Ed. Infantil	Todo documento sobre EI	MEC/SEB, Coedi, Anped, Contee, <u>Mieib</u> , Uncme, Undime e <u>Unesco</u>	Orientador
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil Res. 05/2009 CNE/CEB	Todo documento sobre EI	MEC e CNE	Mandatário
2009	Indicadores da qualidade na Educação Infantil	Todo documento sobre EI	MEC/SEB F. Orsa, Undime, <u>Unicef</u> e Ação Educativa	Orientador
2009	Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação	Todo documento sobre EI	MEC, SEB e <u>Unesco</u>	Orientador
2009	Emenda Constitucional nº 59/2009 (Ed. Infantil obrigatória e gratuita para 4 e 5 anos de idade)	Artigos 208, 211, 212, 214 e Art. 76 do Ato das Disp. Const. Transitórias	Congresso Nacional	Mandatário
2010	Diretrizes Operacionais de matrícula na Educação Infantil. Res. nº 06/2010	Artigos 2º e 4º sobre EI	MEC/CNE	Mandatário

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Portal do MEC (www.portal.mec.gov.br); site Palácio do Planalto (<http://www2.planalto.gov.br>) e Lopes (2017).

Em 2011, com a presidente Dilma Vana Rousseff, foi lançado o Plano Brasil Sem Miséria, por meio do Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, com objetivo de superar as situações de extrema pobreza no território nacional. A partir desse Plano implementaram-se diversas ações voltadas a atender a parcela da população brasileira que vive em situações de extrema pobreza mediante os eixos de garantia de renda, acesso aos serviços públicos e inclusão produtiva. Dentre as ações propostas por diversos Ministérios, o Plano Brasil Sem Miséria lançou a “Ação Brasil Carinhoso”. Na página oficial do FNDE, a “Ação Brasil Carinhoso”.

[...] tem por objetivo expandir a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses (até 4 anos de idade) cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família/PBF em creches públicas ou conveniadas. [...] O apoio financeiro é aos municípios (e ao Distrito Federal) que informaram no Censo Escolar do ano anterior a quantidade de matrículas de crianças em creches públicas ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público (BRASIL, 2017).

Em 2011, em parceria com a Rede Nacional Primeira Infância – RNPI, o MEC publicou o documento “Deixa eu falar!” em parceria com a OMEP/Brasil e a Avante. Conforme a apresentação do documento, a RNPI realizou um processo de escuta de crianças de três, quatro, cinco e seis anos de idade e, em seguida transformou essa escuta nos objetivos e ações do “Plano Nacional para a Primeira Infância”⁷⁵, logo após o lançamento do Plano, o MEC, enquanto membro da RNPI, publicou o resultado organizado em forma de documento, destacando como foco subsidiar os estabelecimentos de ensino a “incentivar novas práticas comprometidas com os direitos da criança” (BRASIL, 2011).

No ano seguinte, o MEC lançou o documento “Monitoramento do uso de indicadores da qualidade da Educação Infantil”, mais um relatório dentro da perspectiva dos indicadores de qualidade. De acordo com a apresentação do documento, no ano de 2011, o MEC, o UNICEF, a UNDIME, a Ação Educativa e o

⁷⁵ Corroborar com a Declaração de Dacar (2000) e Um mundo para as crianças (2002), trazendo com ações finalísticas: Crianças com Saúde, Educação Infantil, A Família e a Comunidade da Criança, Assistência Social a Crianças e suas Famílias, Atenção à Criança em Situação de Vulnerabilidade: Acolhimento institucional, Família acolhedora, Adoção; Do Direito de Brincar ao Brincar de todas as Crianças; A Criança e o Espaço – a Cidade e o Meio Ambiente; Atendendo à Diversidade: Crianças Negras, Quilombolas e Indígenas; Enfrentando as Violências contra as Crianças; Assegurando o Documento de Cidadania a todas as Crianças; Protegendo as Crianças da Pressão Consumista Controlando a Exposição Precocidade das Crianças aos Meios de Comunicação; Evitando Acidentes na Primeira Infância.

Instituto Avisa Lá coordenaram o monitoramento do uso dos *Indicadores*⁷⁶ e, ainda, um grupo de trabalho foi criado para dar suporte a este trabalho, grupo constituído de pesquisadores de universidades públicas e representantes do MIEIB (BRASIL, 2012a).

Ainda no ano de 2012, o MEC coordenou a elaboração do documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, o qual tem por objetivo trazer elementos para a implementação da avaliação da Educação Infantil, participaram junto ao SEB, Inep, FNDE, Undime, CNTE, Anped, MIEIB e RNPI (BRASIL, 2012b). O documento enfatiza que a avaliação da Educação Infantil deve ser refletida considerando três instâncias: pelo MEC, que formula as políticas educacionais, as Secretarias estaduais e municipais de ensino, que repassam e implementam as políticas e as instituições de Educação Infantil que efetivam as políticas na prática pedagógica.

Também em 2012, o MEC publicou em parceria com o UNICEF o documento técnico denominado “Brinquedos e Brincadeiras de Creche: manual de orientação pedagógica”, com objetivo de orientar educadores e gestores quanto à seleção, organização e uso de brinquedos e materiais lúdicos de creche, com cinco módulos sobre: orientações referentes a espaço, atividades, conteúdos e materiais, na perspectiva de proporcionar o lúdico na educação por meio de brinquedos e brincadeiras na prática pedagógica junto às crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2012c).

O MEC, por meio da COEDI, publicou em janeiro de 2013, um “guia” intitulado “Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil”, composto por perguntas e respostas sobre a Educação Infantil em todos os seus aspectos. Sobre a educação de zero a três anos, temos duas perguntas que tratam especificamente da faixa etária:

9. Qual a responsabilidade da Educação Infantil na formação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses?

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art.29).

Esse tratamento integral dos vários aspectos do desenvolvimento infantil evidencia a indissociabilidade do educar e cuidar no atendimento às crianças. A Educação Infantil, como dever do Estado

⁷⁶ Este monitoramento tem por objetivo avaliar: como está a distribuição do material “indicadores da qualidade na educação infantil” (BRASIL, 2009); como esse material está sendo acolhido pelas secretarias municipais de educação; se esse material está sendo utilizado nas formações continuadas de profissionais de educação; e, qual a abrangência da implementação do uso de indicadores de qualidade na educação infantil, nos estabelecimentos (BRASIL, 2012).

é ofertada em instituições próprias – creches para crianças até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos – em jornada parcial ou integral, por meio de práticas pedagógicas cotidianas. Essas práticas devem ser intencionalmente planejadas, sistematizadas e avaliadas em um projeto político-pedagógico, que deve ser elaborado com a participação da comunidade escolar e extraescolar e desenvolvido por professores habilitados. A Educação Infantil ocorre em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social.

47. Os municípios podem estabelecer convênios com estabelecimento privado para a oferta de Educação Infantil?

Sim, desde que observadas as seguintes determinações:

a) O município só pode conveniar instituições ou estabelecimento privados sem fins lucrativos, sejam elas entidades comunitárias, filantrópicas e confessionais.

b) O município só pode conveniar com recurso do FUNDEB o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses (creche). (BRASIL, 2013c, p. 9-20).

O novo PNE, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que deveria ter entrado em vigor em 2011 – após discussões da CONAE –, contudo, tramitou durante três anos e meio sendo aprovado na metade do ano de 2014. Cabe destacar que, em que pese o atraso, no campo da legislação educacional, o PNE é o epicentro no desenvolvimento de ações para a educação, em que programas de governos são modificados conforme a mudança de conjunturas e, um plano, com força de lei e com base na Constituição Federal tem potencial de execução nacional, estadual e municipal mesmo que a longo prazo. Em relação aos atores governamentais e seus parceiros:

Atores governamentais

a) Poder Executivo no plano federal: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF);

b) Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal.

Conselhos e fóruns de educação institucionais:

CNE, FNCE, Uncme, FNE.

Movimentos sociais

a) Entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee;

b) Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca;

c) Redes de movimentos: **Mieib**, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapaes, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação.

Sociedade civil (gestores)

- a) Entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional: Consed, Undime;
- b) Entidades representativas de gestores dos entes federados em outros setores: CNM, Confaz, Abrasf.

Sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional.

- a) Segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo;
- b) Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes.

Organizações da sociedade civil e think thanks voltadas à formulação de políticas públicas:

Cenpec, Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Insper (BRASIL, 2014b, p. 18-19 – grifos nossos).

Diferente do PNE 2001, que trazia para cada nível, etapa e modalidade um diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas, o novo PNE, de 2014, muda o seu modelo de apresentação de apresentação, estruturando-se em 10 diretrizes gerais para todo Plano e, em anexo, apresenta 20 metas com estratégias para diversas etapas e modalidades da educação básica, incluindo o ensino superior, a pós-graduação. Para a Educação Infantil, em específico, o novo Plano apresenta uma meta, a de nº 1, acompanhada de 17 (dezessete) estratégias, que destacamos no quadro 7 para a educação de zero a três anos:

Quadro 7 – O PNE e a educação de zero a três anos

Meta 1
Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias

- 1.1 Definir metas de expansão das redes públicas de EI;
- 1.2 Reduzir a menos de 10% a diferença entre a frequência a EI de crianças até 3 anos de famílias com renda per capita mais elevado as de renda per capita mais baixo;
- 1.3 Realizar levantamento de demanda por creche para crianças até 3 anos com fins de verificar o atendimento desta;
- 1.4 Estabelecer normas, prazos e procedimentos já no primeiro ano do PNE, para mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
- 1.7 Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como beneficentes com a expansão da oferta na rede pública;
- 1.12 Implementar programas de orientação e apoio às famílias, articulando educação, saúde e assistência social assegurando desenvolvimento para crianças de até 3 anos;
- 1.13 Preservar as especificidades da EI, em escolas que atendam os parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com o ingresso no ensino fundamental;
- 1.14 Fortalecer o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na EI, em especial dos beneficiários dos programas de transferência de renda;
- 1.15 Promover busca ativa de crianças em idade de frequentar a EI, preservando o direito de opção da família para crianças de até 3 anos;
- 1.16 Distrito Federal e Municípios realizarão e publicarão anualmente levantamento de demanda por EI, para creches e pré-escolas para planejar o atendimento;
- 1.17 Estimular o acesso a EI em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos conforme as DCN para EI.

Fonte: elaborado pela autora, a partir do PNE (2017).

No bojo de tais políticas, destaca-se algumas categorias: Descentralização; Municipalização; Financiamento; Equidade, Expansão; Melhoria. Primeira Etapa, Acesso, Universalização, Articulação com organizações, Qualidade, Infraestrutura; Recursos; Acesso; Expansão; Estrutura; Manutenção; Continuidade; Ampliação; Financiamento; Acesso; Qualidade; Acesso; Permanência; Articulação com o ensino fundamental; Igualdade; Diversidade; Participação.

Sobre a faixa etária de zero a três anos, observa-se uma disputa sutil em relação ao atendimento de crianças de zero a três anos, que, por elas não estarem na faixa etária de “educação obrigatória”, é pouco incentivado, afirmando a dicotomia já presente nos documentos dos organismos internacionais. Apesar de em 2015, e atualmente em 2018, a educação de zero a cinco anos ser considerada direito, existe um número significativo de municípios no Brasil que ainda não oferece nenhuma vaga significativa nessa faixa etária.

Diante dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o número de matrículas na Educação Infantil, no Brasil, no ano de 2010, indicam que não foi atendida a meta estabelecida no PNE 2001, reiterada na “Política Nacional de Educação Infantil” de 2005. A meta esperada pelo PNE de 2001, para o ano de 2010 era de 6,5 milhões de matrículas de 0 a 3 anos, contudo

atingiu-se, naquele ano, 2.064.653 matrículas, aproximadamente 32%. Com relação às matrículas de 4 e 5 anos, a meta esperada pelo PNE (BRASIL, 2001) para 2010 era de 8 milhões de crianças, contudo, atingiu-se naquele ano, 4.692.045 matrículas, aproximadamente 58% do esperado para esta faixa etária. Levando em consideração o gráfico 2, que aponta a evolução do atendimento de zero a três anos em relação ao PNE até a institucionalização do FUNDEB, na tabela abaixo observou-se o número de matrículas na Educação Infantil de 2005 a 2015.

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Infantil no Brasil – 2005 a 2015

Matrículas na Educação Infantil no Brasil⁷⁷			
ANO	CRECHE (0-3 anos)	PRÉ ESCOLA (4-5 anos)	TOTAL
2005	1.414.343	5.790.670	7.205.013
2006	1.427.942	5.588.153	7.016.095
2007	1.579.581	4.930.287	6.509.868
2008	1.751.736	4.967.525	6.719.261
2009	1.896.363	4.866.268	6.762.631
2010	2.064.653	4.692.045	6.756.698
2011	2.298.707	4.681.345	6.980.052
2012	2.540.791	4.754.721	7.295.512
2013	2.737.245	4.870.332	7.607.577
2014	2.897.928	4.971.941	7.869.869
2015	3.049.072	4.923.158	7.972.230

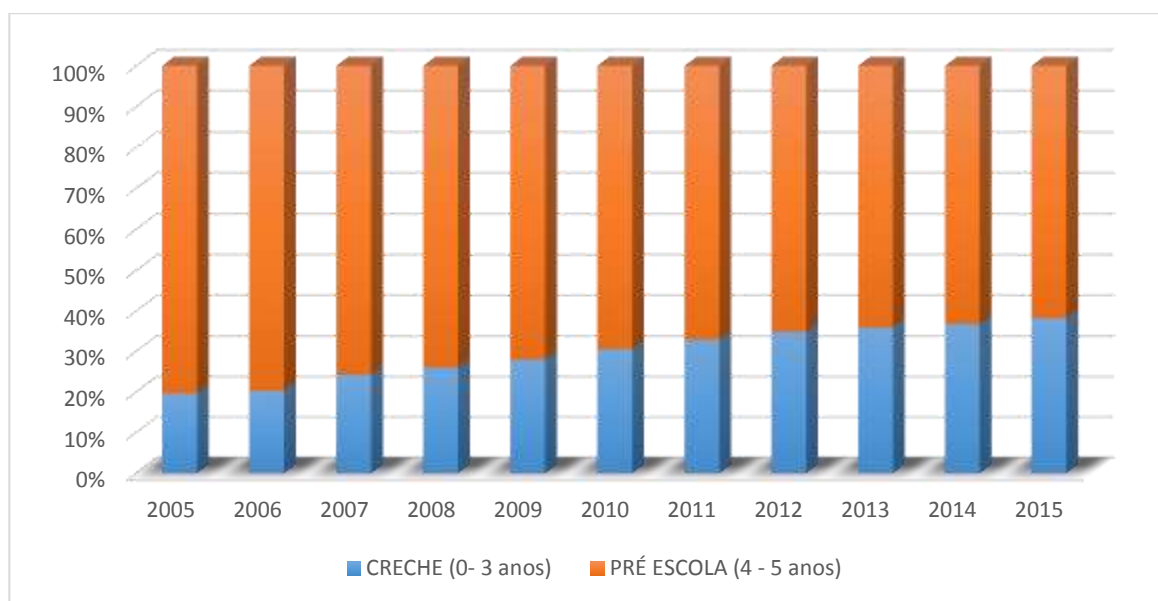
Fonte: elaborado pela autora, com dados do INEP (2016).

Diante dos dados é possível verificar ainda, uma redução no número de matrículas na pré-escola a partir do ano de 2007, em que o número de matrículas na creche aumentou neste período. Isso aconteceu devido a mudança de idade para a

⁷⁷ Este número de matrículas refere-se soma das matrículas nas redes pública e privada. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>>. Acesso em: 4 de dezembro de 2017.

Educação Infantil, trazendo de seis para cinco anos, a partir do ano de 2005, com a implantação do ensino fundamental de nove anos.

Gráfico 2 – Comparação entre o número de matrículas na Educação Infantil no Brasil (2005-2015)



Fonte: elaborado pela autora, com dados do INEP (2016).

O gráfico evidencia o crescimento no número de matrículas em creche após 2005, contudo, levando em consideração a LDB e os documento orientadores que ampara e organiza convenientemente para a etapa, as parcerias criam novas formas de atendimento. Arranjos por parte de gestores que incluem desde as parcerias com instituições filantrópicas, fundações, entre outros até a compra de vagas em instituições privadas, denominada em muitos municípios de bolsa-creche que se configura como um tipo de parceria público-privadas.

Constata-se que não houve relativo avanço na educação de zero a três anos, visto que, a etapa tem um crescimento quando relacionado a pré-escola, pois perde um ano após a lei do ensino fundamental de nove anos e a lei do corte etário para a educação básica de 4-17 anos. Porém, não podemos esquecer que o censo escolar é ainda muito falho, sobretudo no tocante às creches, pois há muitas instituições não regulamentadas, já que, são de caráter filantrópico/comunitário e não entram nas estatísticas oficiais por não responderem ao censo escolar, até 2007, quando da implementação do FUNDEB.

A partir de dados totais do INEP (2016) sobre a educação básica, ainda temos muito que avançar se observarmos os dados relativos à frequência de crianças no segmento creche, faixa etária de zero a três anos, que no PNE apresenta um objetivo modesto, que é ampliação do percentual para, ao menos, 50% até 2024, mas que está distante de ser atingido. Em 2014, o percentual de crianças nessa faixa etária que frequentava a creche atingiu 33,3%, depois de um período de crescimento contínuo desde 2005. De 2004 a 2014, esse indicador aumentou 14,1 pontos percentuais.

Ao longo dessa seção, buscou-se apreender políticas e programas datados de 2001 a 2015 e quais autores e atores presentes na elaboração de tais documentos normativos e orientadores. Salienta-se que as políticas para Educação Infantil publicadas nos anos de 1990 foram elaboradas tendo como base a Constituição Federal (1988) recém-aprovada e com amplos debates sociais decorrentes do próprio movimento Constituinte. Nesse contexto, o atendimento em creche e pré-escola passou a ser considerado dever do Estado e, a partir da LDB (1996), esse passou a ser considerado parte da educação nacional, ainda que, sem recursos específicos para esta etapa educativa.

Durante o levantamento, constatou-se além da presença dos atores estudados nesta dissertação de como se constrói a política educacional para a faixa etária de zero a três anos, que a educação destas crianças é vinculadas ao assistencialismo, por serem focalizadas por meio de programas assistenciais (de governo) que não promovem uma universalização do acesso ao direito e por se constituírem, para as crianças de zero a três anos, às ações de cuidado. Em outros termos, a prática institucional para a criança entre zero e três anos permanece assistencial até o ano de 2015.

A partir de 2005, as políticas para a Educação Infantil passaram a ser construídas por meio de parcerias junto ao Estado, que UNESCO, UNICEF e MIEIB se fazem presente. Há de assinalar a importância da participação de diversos segmentos e atores na construção das políticas públicas para Educação Infantil, uma vez que a interlocução com a sociedade civil promove democratização.

Em síntese, o quadro 8 apresenta as políticas de 2011 a 2015 para a Educação Infantil e seus respectivos autores, demarcando a presença do Ols e o MIEIB:

Quadro 8 – Políticas de EI e seus atores e autores de 2011-2015

Ano	Documento	Assunto para EI	Atores e autores	Caráter
2011	Deixa eu falar!	Plano Nacional pela Primeira Infância	MEC, RNPI, Omep, e Avante	Orientador
2012	O monitoramento do uso de indicadores da qualidade na Educação Infantil	Todo documento sobre EI	MEC, Unicef , Undime, Ação Educativa, Inst. Avisa Lá	Orientador
2012	Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	Todo documento sobre EI	MEC, SEB, Inep, FNDE, Undime, CNTE, Anped, Mieib e RNPI	Orientador
2012	Brinquedos e Brincadeiras de creches	Todo documento sobre EI	MEC, Unicef e FE-USP	Orientador
2013	Educação Infantil no Campo	Todo documento sobre EI	MEC/SEB/Secadi (FNDE, MDS, MDA, Incra, MST, outros)	Orientador
2013	Lei nº 12.796/2013 (alterações na LDB)	Art. 4º, 6º, 26, 29, 30, 31 e 62	Congresso Nacional	Mandatário
2013	Dúvidas mais frequentes sobre a educação infantil	Publicação composta de 53 perguntas sobre a ed. infantil	MEC/Coedi	Orientador

(continuação...)

2014	Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações	Todo documento sobre EI	MEC, UFMG, UNIRIO e UFRJ	Orientador
2014	Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13.005/2013	Meta n.º 1 e, 17 estratégias	Congresso Nacional Participação de Fóruns e Conselhos de educação, mov. Sociais (MIEB) , entidades representadas federadas, segmentos privados empresariais da educação e, organizações da sociedade civil (conforme citação no texto)	Mandatário
2015	Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto	Todo documento sobre avaliação em EI	MEC/SEB, Coedi e UFPR	Orientador
2015	Diretrizes em ação: qualidade na educação infantil	O documento inteiro trata da ed. infantil	MEC, Unicef , e Instituto Avisa lá	Orientador

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Portal do MEC (www.portal.mec.gov.br); site Palácio do Planalto (<http://www2.planalto.gov.br>) e Lopes (2017).

Observa-se que as inserções de novos atores e autores na política representam o movimento do projeto burguês de sociedade, coletivos e criação de redes, característico do capitalismo neoliberal de Terceira Via. Observa-se uma infiltração dos atores sociais e o empresariado nos encaminhamentos da educação infantil pública brasileira, assim como a inserção da UNESCO e do UNICEF, representou a garantia do atendimento de agendas e pactos das classes dominantes.

Alteraram-se as relações entre o público e o privado, bem como entre Estado e sociedade civil. Por meio de organizações sociais, passou-se a constituir parcerias junto aos governos e acirrou-se a dependência técnica e financeira dos organismos internacionais UNESCO e UNICEF para a formulação das legislações e políticas para Educação Infantil nacional. Essa “abertura” nas decisões e rumos das políticas para Educação Infantil no país indicam, por um lado, uma democratização nos encaminhamentos legais e orientadores para a área, uma vez que o princípio deve ser o de debates coletivos, contudo, por outro lado, indicam também um atendimento a interesses da classe hegemônica burguesa, a qual conduz uma agenda internacional para países em desenvolvimento.

Ao efetivar-se o projeto de sociabilidade neoliberal a partir dos princípios do neoliberalismo de Terceira Via, atendeu-se as necessidades preconizadas a manutenção do capital-imperialismo e construiu-se políticas públicas, bem como diretrizes para Educação Infantil a partir das premissas e interesses que não representam a classe trabalhadora brasileira, mas a classe burguesa hegemônica do início do século XXI, o que caracteriza a construção das políticas sociais de corte educacional no capitalismo.

Campos (2006) mostra que no campo educacional já dispomos de inúmeros estudos que tratam das reformas educacionais contemporâneas. Todavia, é preciso ressaltar que a reforma educacional brasileira, assimilou orientações advindas das chamadas organizações multilaterais acerca da gestão, financiamento, currículos, implementações de sistema de avaliação, a formação de professor, adequação de políticas à agenda internacional. No caso da Educação Infantil, a reforma educacional avançou em que se estabeleceu como a primeira etapa da educação básica. Porém, persiste a influência dos organismos internacionais na área da Educação Infantil com as orientações conflitantes em relação com a legislação brasileira.

Durante o levantamento de políticas para a Educação Infantil no Brasil, buscou-se uma que tratasse, especificamente, da educação de zero a três anos. Para tanto, a dicotomia nos relatórios internacionais estudos, somado as políticas brasileiras apontadas, a segregação entre 0-3 anos e 4-6 e 4-5 estava presente na retórica, apontando que esta última participa da educação básica, enquanto aquela é direito universal, mas não obrigatório. Cabe sinalizar que para, além disso, a dicotomia entre Educação Infantil e ensino fundamental, envolve questões fundantes relacionadas ao financiamento impulsionado por um reajuste estrutural orientado por órgãos e

agências multilaterais internacionais, que encontraram no Brasil um terreno fértil para difundir seu ideário neoliberal desde 1990, visto que depende fortemente de decisões políticas mais do que do aporte de recursos em que as prioridades do Estado influenciam no financiamento e nas prioridades de Governo. O fomento de recursos para os países em desenvolvimento é condicionado à adoção das políticas orientadas pelo organismo de fomento econômico (PAIVA, 2016).

Nos documentos internacionais catalogados, a Educação Infantil não é a prioridade: foco no ensino fundamental (Educação Infantil acima de 4 anos enquanto preparatório para a alfabetização e, anterior a esta idade, atenção às questões de saúde e educação da nutrição, mortalidade e saúde) e que a educação de zero a três anos é uma empreitada social compartilhada.

No Brasil, como afirmado na discussão, a entrada de novos atores na elaboração da legislação, e, apreendendo o movimento de uma agenda global as ações locais, selecionamos um programa federal do MEC, fomentado pelo UNICEF, para identificar o conteúdo para uma ‘boa educação’ de zero a três anos por meio das condições de sociabilidade e educabilidade proposta pelos OIs e um projeto de Terceira Via de acordos consensuais baseados na hegemonia.

A escolha deste programa é para entender a influência das agências internacionais nas políticas nacionais. Não buscamos tão-somente analisar uma política educativa, mas a política em um conjunto de políticas e práticas que vem configurando a Educação Infantil brasileira. Dentre as agências multilaterais evidenciadas, selecionamos um programa do MEC que trata de maneira específica da educação de zero a três anos: O Programa *Família Brasileira Fortalecida* – *PFBF*, que se constituiu na materialização de um trabalho proposto pelo UNICEF e alocado pelo MEC no primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2006).

4.1.1 Gestão da pobreza e intersectorialidade do cuidado e da educabilidade: o KIT educacional de 0-3 anos do PFBF

Após realizar um levantamento de alguns programas para a Educação Infantil, selecionamos o “Programa da Família Brasileira Fortalecida”, permite identificar as influências a educação nas políticas de zero a três anos. Fullgraf (2007) recomenda:

A relação entre a política de Educação Infantil e o UNICEF precisa ser compreendida em seus processos de mediação, pois as influências

das organizações internacionais sobre as políticas educativas **não se exercem de modo uniforme, unidirecional e consensual**. Portanto, é preciso **compreender as mediações e contradições** que envolvem a influência das organizações internacionais na área da Educação Infantil (FULLGRAF, 2007, p. 16, grifos nossos).

Para análise do programa, utilizou-se as categorias mediação e contradição, pois a partir delas identificaremos o movimento e quais são os interesses na elaboração do Programa Família Fortalecida.

A partir da CF (1988) e no bojo da Conferência da EPT, o MEC, por meio da COEDI, produziu na década de 1990, documentos para a Educação Infantil com o objetivo de consolidar uma política nacional para a etapa⁷⁸. Campos (1999; 2006a, 2006b, 2009, 2008), Rosemberg (2001, 2002, 2003), Fulgraff (2007), Faria (2005), Lara (2012), Lopes (2017) e Cossetin (2017) assinalam em seus estudos como foi complexo, e tem sido, consolidar uma política na Educação Infantil, pois historicamente, esse nível de ensino tem sido alocado às áreas da saúde, assistência social, trabalho e educação.

Somado a isto, como constatado na seção anterior, as orientações se voltam para a educação intersetorial e multisetorial às áreas da saúde, assistência e proteção dos direitos da criança, e, em contrapartida, as políticas para as crianças pequenas são fragmentadas em órgãos federais, estaduais e municipais da educação por meio de ‘uma empreitada social compartilhada’.

O programa em questão do governo brasileiro não é um fenômeno isolado, pois, vincula-se aos programas desenvolvidos na América Latina, podendo ser compreendido como expressão local da agenda global, conforme apresentamos a AGEE fundamentado por Dale (2004). Essa articulação entre os diferentes locais, produz também um sentido de generalidade da agenda comum, promovendo um movimento de legitimidade às ações de política educacional, naturalizadas como práticas discursivas eficazes quando atingem o status de senso comum (FAIRCLOUGH, 2001).

⁷⁸ Documentos produzidos pelo MEC/SEF/COEDI, coordenado por Angela Barreto em parceria com pesquisadores, sobre diversas temáticas relativas a educação infantil, em consonância com a CF (1988) e LDB (1996). Produziu-se referenciais curriculares para a etapa em 1998 de caráter orientador (RCNEIs), a “Política Nacional de Educação Infantil” em 1993-1994, normativas de atendimento por meio dos documentos “Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” em 1998 e “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995).

Na América Latina ocorreu uma intensificação no fomento e na divulgação de ações – programas ou relatos – centradas na participação das famílias, sejam eles patrocinados por organismos que aqui atuam ou pelos governos locais. No caso brasileiro, destacam-se dois programas, o Programa Família Brasileira Fortalecida em nível nacional e o Programa Primeira Infância Melhor⁷⁹ – em nível estadual pelo Rio Grande do Sul, que apresenta desdobramentos no programa Brasil Carinhoso. Ambos os programas têm como base comum o baixo custo, tem como alvo tanto as crianças como suas famílias: no caso das crianças, adota-se uma perspectiva neurológica de desenvolvimento, visando o potencializar as competências necessárias à sua educabilidade e, também se instruem a família em sua condição de primeiros educadores, buscando, por meio de medidas paliativas, amenizar o grave problema de garantia de atendimento público ao direito à educação das crianças pequenas, em especial aquelas entre 0-3 anos. Fazem por meio da formação de professores e educabilidade da família/comunidade a intersetorialidade do cuidado para ações equitativas para amenizar os problemas acerca da mortalidade, saúde e nutrição.

A estratégia do UNICEF na proposta do Kit do PFBF adquiriu importância em nível federal, visto que o programa foi aprovado e executado pelo governo federal na área educacional. Levando em consideração o objetivo do Programa em questão, nos questionamos: por que um programa socioeducativo do UNICEF, de caráter compensatório, foi desenvolvido pelo MEC? Quais as intencionalidades desse programa para a Educação Infantil de zero a três anos? Para quem realmente elas se destinam?

A seguir, trataremos do Programa Família Brasileira Fortalecida, por ser de nível nacional e disponibilizar de cartilhas direcionadas às crianças de 0 a 3 anos, da educação das famílias, comunidade e crianças, visto que, trabalhar na perspectiva de uma AGEE faz-se necessário compreender tais relações de mediação que constituem esse movimento não unilateral.

- **Caracterização do PFBF e o kit educacional para a educação de zero a três anos**

Consolidar as competências familiares é um dos objetivos do UNICEF no Brasil. Assistir as crianças brasileiras até os seis anos é a missão do Programa Família

⁷⁹ Para aprofundar a discussão, consultar a dissertação de Morgado (2011).

Brasileira Fortalecida. O relatório Situação da Infância Brasileira, publicado em 2006 pelo UNICEF, dedicou o tema para debater as competências da família em um capítulo intitulado “Fortalecer a família para ter crianças fortalecidas”, manifestando que “a família é o agente mais importante na prestação de cuidados as crianças de até seis anos” (UNICEF, 2006).

Nessa perspectiva, o UNICEF criou a iniciativa Família Brasileira Fortalecida, no qual em parceria com o MEC, institucionalizou o “Programa Família Brasileira Fortalecida” – PFBF. Segundo Fulgraff (2007) o oficial de projetos do UNICEF relatou que o material disponibilizado para o programa é cópia do programa cubano *Educa a tu Hijo*, assim, o PFBF faz parte de uma pauta internacional do UNICEF adaptada aos países, apontando a uma legitimação do UNICEF para refletir anseios da sociedade brasileira, que na verdade não reflete um processo ativo dos brasileiros, mas sim a institucionalização do contexto de influência⁸⁰.

O ‘Programa Família brasileira Fortalecida’, foi publicado pelo UNICEF em 2004, contando com a parceria do Governo Federal e outros 29 parceiros desta agência multilateral. O documento integra e se constitui como um instrumento do Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil⁸¹, programa este que visa contribuir para que o Brasil possa cumprir com os objetivos de desenvolvimento do milênio estabelecidos pela ONU. Para Fullgraf (2007), os compromissos que foram evocados para o desenvolvimento do milênio:

[...] refletem os processos e estruturas que constituem as relações que se estabelecem entre o UNICEF e os Estados nacionais, uma vez que esses mesmos Estados se comprometem a cumprir metas e prazos para melhorar a vida das crianças (FULLGRAF, 2007, p. 97).

O FBF *pela Educação Infantil* foi implementado pelo MEC/UNICEF, em 2005, integrando o Programa de Formação PROINFANTIL. O MEC, segundo Fulgraff

⁸⁰ Como indica Ball (1994), o contexto de influências legitima agências, nesse caso o UNICEF, para a criação de políticas nacionais, contudo, cumprindo compromissos de um movimento internacional. Utiliza de participação de especialistas do MEC, manifestando um sentimento de “programa nacional” que visa a atender especificamente a uma dada população que tem carências. Ou seja, em nossa visão, a legitimação do UNICEF se dá nas fragilidades das famílias pobres e que são anseios da população brasileira, mas, na realidade, faz parte de ações da AGEE.

⁸¹ O programa Família Brasileira Fortalecida pretendeu diminuir a mortalidade materno-infantil, além de melhorar a qualidade de vida das crianças com até seis anos de idade. De acordo Vitória Barreto de Faria, consultora de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC em 2004, a “ideia é fortalecer o relacionamento da família com a escola”.

(2007), participou do material instrucional até o desenvolvimento das propostas que levaram o Kit do PFBF a integrar o PROINFANTIL. O Programa, assim, possui como objetivo:

Aprimorar a parceria entre a instituição de Educação Infantil (creches e pré-escolas) e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças que a frequentam, bem como contribuir com as famílias na ampliação de seus conhecimentos sobre a criança e seus direitos (BRASIL, 2007, p. 27).

Com tal objetivo, profissionais de diversas categorias foram capacitados em muitos estados brasileiros. Para essa ação, parcerias foram articuladas entre o UNICEF e os Ministérios da Educação e da Saúde, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, estados, municípios e organizações da sociedade civil. Buscou formar educadores, agentes comunitários de saúde, professores, líderes comunitários, difundindo os conteúdos veiculados em cada livreto que compõe o kit de formação. Mas, está vinculado somente ao MEC. Embora, na apresentação do documento, anuncie-se a intenção de fortalecer as famílias sob o enfoque dos direitos, tal parecer não se realiza, pois, como veremos a seguir, trata, sobretudo, de prescrever comportamentos e atitudes esperadas dos pais, a partir de preceitos oriundos dos campos da psicologia e da medicina, sobretudo, nos livretos de zero a três anos.

O kit Família Brasileira Fortalecida, elaborado pelo UNICEF com 28 parceiros e o governo federal, tem sido utilizado em todo o País como um importante instrumento de formação profissional em serviço de diálogo e de apoio às famílias de gestantes e de crianças menores de 6 anos, cujo MEC é o seu principal parceiro, vez que é colocado como um programa de colaboração entre UNICEF/MEC (UNICEF, 2017).

O Programa visa ao atendimento a crianças na faixa etária de até 5 anos de idade e suas famílias; ao fortalecimento das competências profissionais, promovendo um desenvolvimento infantil saudável; ao fortalecimento das relações intrafamiliares e comunitárias; e ao acesso das crianças aos seus direitos, em especial aquelas de famílias socialmente vulnerabilizadas⁸². No período, vale destacar, que a creche saia da assistência social e fica a cargo da educação.

⁸² Um exemplo disso é aplicação do programa no Ceará, cujo público capacitado na utilização do kit FBF tem sido os professores de educação infantil que atuam nas creches e pré-escolas apoiadas pelo Programa de Atendimento à Primeira Infância, no município de Fortaleza, capital do Estado.

Compõem esse kit cinco livretos (designados como álbuns), cada qual destina-se a uma etapa do desenvolvimento da criança, exceto o primeiro, dedicado aos cuidados de saúde que antecedem o nascimento da criança. Os álbuns são: pré-natal, parto e pós-parto; 2º: o primeiro mês de vida; 3º: a criança do 2º ao 12º mês de vida; 4º: a criança de 1-3 anos; 5º: a criança de 4-6 anos. Cada álbum destes é composto de pequenos módulos, abordando um tema ou aspecto de desenvolvimento específico. Aborda temas ligados à saúde, ao desenvolvimento infantil, à educação, à garantia de direitos e cidadania, entre outros. Cada álbum destina-se a um período específico da vida da criança: gestação; primeiro mês de vida; do segundo ao décimo segundo mês de vida; de 1 a 3 anos de idade; e de 4 a 5 anos. Os temas são abordados por meio de ilustrações e pequenas mensagens com linguagem acessível, acompanhadas de informações para o profissional, em um formato que incentiva a participação da família na discussão do tema, em vez de colocá-la somente como ouvinte. Em nossa análise primeira, a educação pertence muito mais à família, como o próprio nome do programa já é colocado, do que à criança.

Entende-se que os álbuns, escritos na forma de pequenos manuais, além de orientarem o atendimento da criança, também se apresentam como uma forma de institucionalizar uma determinada ordem de organização familiar. E, nesse contexto, a educação se faz como lugar para a diminuição da taxa mortalidade, saúde e nutrição, a educação se traduz como estratégia fundamental para operar as mudanças sociais e culturais de que o novo modo de organização econômica necessita nesse momento da história.

O conteúdo e imagens dos álbuns de forma bem objetiva, trazem um caráter de 'educabilidade' da gestão da pobreza e intersetorialidade do cuidado. Os dois primeiros álbuns tratam do cuidado da mãe, sobretudo. Tratam sobre a família, a gravidez, os cuidados durante a gravidez (como alimentação, pré-natal, parto, nascimento e pós-parto), os cuidados da mãe para com seu filho, naturalizando as relações e não considerando as realidades sócio-econômicas-culturais, visto que é um programa compensatório que envolvem contextos, em sua maioria, marginalizados, já que o objetivo é fortalecer a família brasileira.

Profissionais de outros 23 municípios com baixo índice de desenvolvimento municipal e outros ligados às comunidades quilombolas também têm sido capacitados na utilização do kit FBF. Portanto, a capacitação, por todo Brasil, aconteceu, prioritariamente, àqueles cuja a realidade das famílias, escola e crianças é de vulnerabilidade.

A infância aqui é tomada como um dado universal, como uma categoria natural que é descrita em seus traços essenciais, porém, desenraizada do contexto social em que a criança concreta vive. Levando em consideração que as políticas sociais tratam de atos que “determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p. 2), as orientações do Kit tem sintonia com as recomendações internacionais – como observado anteriormente nos relatórios da UNESCO, ONU e UNICEF – ao fortalecimento da educação formal e não-formal para o apoio a sobrevivência, ao crescimento, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, ocupando pelo eixo da saúde, nutrição e higiene – em primeiro lugar na etapa analisada neste trabalho -, bem como o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional. A seguir, trataremos do álbum 3 e 4 do PFBF.

Figura 9 – Livreto 3 “A criança do 2º ao 12º mês” e seus conteúdos



Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das capas dos álbuns, 2017.

No álbum 3, “A criança de 2º ao 12º mês” expressam muito o cuidado da mãe sobre o desenvolvimento e a rotina da família sobre práticas de higiene e nutrição. Pela primeira vez no Kit, a educação é colocada no módulo 21, intitulado “Educação Infantil de qualidade - Direito da criança”, falando sobre os bebês de 4 a 6 meses. O módulo trata:

Os pais devem visitar a creche e observar se o ambiente é limpo e arejado, se os profissionais são capacitados, carinhosos e atenciosos

e se as outras crianças estão bem cuidadas. Cabe aos pais decidir se matriculam ou não o bebê na creche.

A criança soropositiva tem os mesmos direitos de outras crianças, incluindo ter uma família e frequentar a creche sem nenhuma discriminação.

As crianças com deficiência podem e devem frequentar a creche, pois isso ajuda muito o seu desenvolvimento (UNICEF, 2005c, p. 41).

Sobre os bebês de 6 a 11 meses, no item “Educação Infantil de qualidade – Creche” recomendam:

Cabe aos pais decidir se matriculam ou não seu bebê na creche e o poder público deve oferecer vagas para as famílias que façam essa opção. A criança pode ser atendida na creche até os 4 anos quando deve então ser matriculada na pré-escola. Na creche, a criança tem a oportunidade de conviver com outras crianças sob a responsabilidade de profissionais especializados em Educação Infantil. Oriente os pais sobre como avaliar se a creche é de boa qualidade (UNICEF, 2005c, p. 42).

Assinalam que a creche deve promover e facilitar a participação da família e respeitar a opinião dos pais, enfatizando que para isso “Uma boa creche deve ter”:

- Proposta de trabalho que valorize a criatividade da criança e a participação que valorize a criatividade da criança e a participação ativa dos pais. Profissionais preparados e em quantidade suficiente para educar crianças em grupos e educá-las. Locais limpos e seguros onde os bebês possam tomar banho de sol, brincar, tomar banho e repousar.
- Materiais e brinquedos, livros e discos em quantidade suficiente, variados e adequados à idade da criança. Educadores que se integrem com o bebê de forma carinhosa. Educadores que lavem as mãos depois de trocar as fraldas e antes de preparar a comida dos bebês (UNICEF, 2005c, p. 42).

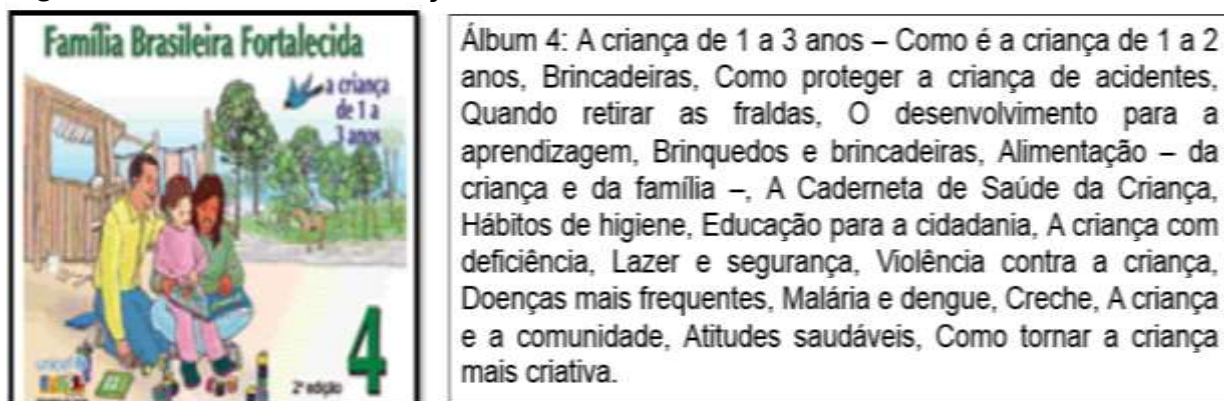
Em ações em comunidade, a escola é posta nas relações entre família e comunidade, evidenciando certa responsabilidade civil de fiscalização de assistência:

As famílias devem discutir, na comunidade, a qualidade dos serviços de saúde e de educação (creche, pré-escola e escola). As famílias devem saber identificar os serviços que faltam na comunidade e exigir a sua implantação. As famílias devem exigir jardins e praças limpos e seguros para as crianças brincarem. **Atenção:** Se a prefeitura não atender às demandas da comunidade, as famílias devem procurar o conselho tutelar da cidade (UNICEF, 2005c, p. 23, grifos nossos).

Observa-se que a Educação Infantil sistematizada para os bebês vem ao encontro das orientações do álbum 4 para as crianças de 1 a 3 anos. Na aproximação entre saúde e educação, observamos maior atenção a questões fisiológicas do bebê

e da criança pequena do que ações educacionais, visto que o PFBF é localizado no MEC. Os seus conteúdos são:

Figura 10 – Livreto 4 “A criança de 1 a 3 anos” e seus conteúdos



Fonte: organizado pela pesquisadora a partir das capas dos álbuns, 2017

Na primeira página do álbum 4, sobre “Como é a criança de 1 a 2 anos – o que a criança gosta de fazer?”, nos deparamos com a seguinte afirmativa: “quer tudo para si, e quando ouve um não, chora e faz birra” Observa-se um tom moralista empregado no tratamento às famílias repete-se também, quando se trata das crianças. Outro exemplo disso encontra-se descrito no excerto: “Ela atende quando se interessa por fazer o que foi pedido; e chora e faz birra quando é contrariada”.

O caráter moralizador presente no texto é reforçado pelas imagens de famílias apresentadas como ilustrações: são representações idealizadas da família nuclear moderna, de interações entre pais e filhos em situações de brincadeiras, de jogos e de leitura. Sobre as imagens de leitura, as imagens ao se tratar de brincadeiras, jogos e contação de histórias, privilegiam cenas com livros e/ou materiais escolares reafirmando, desse modo, um dos objetivos que orienta este Programa, a preparação para processos escolares exitosos. Assim, visa-se à educabilidade das crianças pequenas como condição para o êxito escolar, educabilidade está a ser construída nos processos ditos de socialização primária, que têm lugar no interior das famílias, de acordo com a agenda global de fortalecimento da Educação Infantil para preparação às aprendizagens do ensino primário.

A educabilidade – enfatizada pela educabilidade da própria família –, as orientações como instruções do que fazer em cada período da educação de zero a três anos, abordam a noção de educabilidade enquanto uma construção social que

transcende ao sujeito e sua família e que dá conta do desenvolvimento cognitivo, vinculado a uma adequada estimulação afetiva, boa alimentação e saúde. A família que nutre, pratica bons hábitos de higiene, educa, protege, é aquela que propicia experiências e ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento e sua socialização, que as permite incorporar-se a uma situação distinta da família, como é a escola.

A ideia de educabilidade é tratada como se todas as crianças fossem iguais em relação ao desenvolvimento, sem considerar o seu contexto. Essa forma de tratar o desenvolvimento da criança desconsidera que ele ocorre em contextos socioculturais diferentes, com oportunidades diferentes ao acesso à saúde e educação, reforçando explicações simplistas e lineares sobre a relação entre a atividade infantil e as bases biológicas do seu desenvolvimento, resultando em um processo de semiformação. Exemplo dessa simplificação encontramos no Álbum 4, ao enfatizar que “quanto mais a criança é estimulada a falar, movimentar-se e descobrir, maior será o desenvolvimento do seu cérebro e da coordenação fina de seus movimentos”.

Após caracterizar a criança de 1 a 3 anos e 2 a 3 anos, principalmente ao estímulo do que fazer para que elas se sociabilizem, o livreto aborda ‘Como promover o pensamento e a aprendizagem da criança’, ensina as famílias sobre as relações de autoconfiança da criança e a contação de histórias para o desenvolvimento do pensamento. Assim, trazem a ideia de estimular o “desenvolvimento para a aprendizagem”:

É muito importante insistir com a família que o desenvolvimento da criança tem a ver com o conhecimento e também com as emoções, os sentimentos e o amor. Por isso, a família deve demonstrar seu amor pela criança, elogiá-la e valorizá-la pelas coisas bem-feitas. A criança deve ser encorajada a finalizar todas as coisas que começar, não desistir facilmente e, depois, começar tarefas novas. **Tudo isso vai ajudá-la a aprender.** A criança é curiosa e pergunta muito o nome de tudo. Às vezes, a família se aborrece com tantas perguntas, mas deve valorizar a sua fala. Ela ainda não tem formada a noção de tempo, por isso, diz: “amanhã eu fui”, “ontem eu vou”. É preciso ouvir com respeito e atenção suas perguntas e responder de forma simples e clara para que ela possa compreender. Importante: A família **deve** contar e ler histórias diariamente para a criança. Isso ajuda a desenvolver a fala e o pensamento (UNICEF, 2005d, p. 14, grifos nossos).

No item sobre “Brinquedos e brincadeiras”, as brincadeiras infantis são consideradas como importantes atividades, conforme o próprio documento. Encontrou-se afirmações que reafirmam crenças do senso comum, como por exemplo: “a criança acha que é o centro do mundo e tem dificuldade de compartilhar”,

ou então: “ao brincar, a criança desenvolve a atenção, imitação, memória, movimentação, equilíbrio e imaginação. Também constrói curiosidade, confiança e autoestima” (Álbum 4). A brincadeira foi colocada de forma simplificada e naturalizada, como se fosse uma atividade inerente à criança. Percebemos mais uma vez a construção de uma educabilidade moral: “Brincando, a criança aprende regras e valores para a vida em comunidade” e “A criança aprende nos jogos e brincadeiras a cooperar e respeitar outras crianças” (UNICEF, 2005, p. 15-16). E, faz menção, “As crianças devem também brincar nas creches com os educadores”, onde o professor da criança de zero e três anos, no texto, é mencionado como educadores ou profissionais da educação.

Os livretos dedicam-se na maioria das páginas para saúde, higiene, alimentação, nutrição. Sobre educação, a primeira referência vem na página 23, módulo 12, em “Como educar para cidadania?”, respondendo a interrogativa:

Os pais precisam conversar muito com a criança e explicar tudo o que for possível. É importante perguntar para a criança a opinião dela e respeitar o que ela pensa. Os pais educam pelo exemplo das palavras e atitudes. Quando os pais cumprem seus deveres e respeitam os direitos das crianças, estão ensinando à criança valores de cidadania. A família tem o dever de ensinar a criança a reconhecer e respeitar regras, valores e costumes diferentes dos seus (UNICEF, 2005d, p. 23).

E continuam em “Educação para cidadania”

A criança aprende **valores essenciais para uma vida digna e solidária na convivência com sua família e comunidade. A melhor maneira de ensinar é por meio dos exemplos, das atitudes e do diálogo.** A maneira como a família convive com a comunidade dá à criança a oportunidade de **conhecer e respeitar outras formas de viver, pensar e agir.** A família deve perguntar a opinião da criança sobre as coisas simples, para que ela possa aprender a participar da vida da família. A criança tem direitos. E a família precisa conhecê-los para dar à criança uma boa qualidade de vida. Criança que tem seus direitos respeitados aprende a respeitar o direito dos outros (UNICEF, 2005d, p. 24, grifos nossos).

Em relação a educação para a cidadania, verificamos uma aproximação dos quatro pilares do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida humana, serão pilares do

conhecimento: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humana), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores).

Especificamente, sobre a Educação Infantil, módulo 19, tratam a priori com a seguinte interrogativa “Como deve ser uma boa creche?”, respondem:

Uma boa creche deve oferecer: Um ambiente que estimule o desenvolvimento das formas de expressão da criança – falar, ser ouvida, pintar, desenhar, cantar, dançar. Brinquedos adequados à faixa etária. Professores preparados e carinhosos. Cuidados de alimentação, higiene, repouso e brincadeiras. Uma boa creche incentiva os pais para que participem das atividades que realiza. A criança soropositiva ou com deficiência tem os mesmos direitos de outras crianças, inclusive o de frequentar creche e escola sem discriminação. Creche de qualidade é direito da criança e da família (UNICEF, 2005d, p. 37).

Na segunda página do módulo 9 sobre “Creche”, conceitua:

A creche é um serviço para as famílias que, por vários motivos, precisam de ajuda para o cuidado da criança. Por exemplo, quando os pais trabalham em tempo integral. A creche proporciona à criança oportunidade de participar de experiências variadas junto com outras crianças e adultos. A creche contribui para o desenvolvimento da criança. Toda creche deve seguir recomendações do Ministério da Educação e estar autorizada pelo Conselho Municipal de Educação (UNICEF, 2005, p. 37).

E, segue:

A creche é um direito da criança e deve ter: Ambiente e materiais adequados. Profissionais preparados de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Programa educativo que promova a saúde e o desenvolvimento da criança nos aspectos psicológico e social. Espaços para a crianças brincar, explorar materiais e exercitar a criatividade. Atividades de brincadeira, alimentação, higiene e repouso. Participação dos pais. Quando a família se interesse pelas atividades da creche, a criança sente-se mais segura e valorizada (UNICEF, 2005d, p. 38).

Em uma compreensão geral dos livretos selecionados para a pesquisa, entende-se que a deslegitimação das competências das famílias pobres para educar seus filhos parece ser o ponto de partida deste Programa, ligados aos eixos propostos pelos Ols nos relatórios apresentados. As ações propostas parecem caminhar no sentido da transformação de seus modos de relação com os filhos, em função de modelos socializadores, supostamente, mais eficientes e promissores no que tange

ao futuro escolar das crianças. Não se questiona aqui a incapacidade histórica da escola em atuar com os vulneráveis, nem considera as realidades de grupos focalizados a quem o programa se destina. A questão do fortalecimento da família é uma pauta internacional que fora “extraída” do programa cubano para a educação de crianças.

A educação como o lugar de efetivação desse programa afirma a questão da educabilidade em espaços escolares e não escolares, aconselhados pela UNESCO e UNICEF para o desenvolvimento infantil que produza capital humano futuro, que dê conta da sobrevivência e nutrição dos pequenos para atingirem uma educação básica exitosa. A família é a responsável pela insuficiência ou incapacidade de garantir a formação das chamadas disposições e atitudes para a educabilidade, e, a partir das orientações dos módulos é possível saber “passo a passo” o que fazer para desenvolver as crianças. A comunidade fiscalizar e cuidar do ambiente onde vive para que se crie espaços qualitativos ao desenvolvimento das crianças, eximindo a responsabilidade do Estado em promover os direitos sociais, que cada indivíduo cuida de si e do lugar onde vive.

O fortalecimento da família é uma das pautas internacionais, que deve acontecer em espaços formais e não-formais, com parcerias seja com a sociedade civil ou o terceiro setor. Os livretos “autoajuda” (CAMPOS; CAMPOS, 2009), de acordo com o documento do MEC/COEDI sobre o PFBF, mostra:

[...] o trabalho com as famílias é [...] o agente educativo a desenvolver este trabalho [...] o material é bastante abrangente e prevê o envolvimento de diversos atores na sua divulgação e multiplicação com vistas a se criar uma verdadeira rede de formadores para implementação do programa” (BRASIL, 2005b).

Desta forma, corroboramos que a influência da atuação do UNICEF no campo da educação revela aquilo que Shiroma, Campos e Garcia (2005) trata sobre “[...] os documentos oficiais e os relatórios utilizam a linguagem com a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 437).

Percebe-se a dicotomia entre creche (cuidado) e pré-escola (educação). No livro 5, há maiores informações sobre Educação Infantil sistematizada. Sinalizamos, portanto, que há indícios de que a agenda internacional influencie sobre esta dicotomia. Da mesma forma, observamos que o PFBF evidencia como as dinâmicas

sociais vão moldando a Agenda política do Estado e que as diferentes e complexas articulações de interesses presentes nas diversas esferas limitam os poderes do Estado. É a AGEE sobressaindo em relações locais, pois tomam decisões dentro do mercado global, cuja educação se moldou no seio dos processos de globalização e Terceira Via. O MEC, ao aceitar a proposta do UNICEF, procede a uma acomodação ao colocar o material como um programa de formação de professores.

A intencionalidade do programa se direciona ao que se promove na Terceira Via, acerca da:

[...] especificidade do capitalismo, **a chamada “sociedade civil ativa” da Terceira Via, expressão do espaço da colaboração, do ativismo social e das individualidades, é na verdade uma apreensão abstraída do mundo real em que vivemos**, por isso, somente alterações parciais nas relações de poder não podem ser interpretadas como alteração nas relações sociais em seu conjunto, como sugere a Terceira Via. **No atual estágio do capitalismo monopolista, a sociedade civil mantém resguardada a sua essência e especificidade nos conflitos e antagonismos entre as classes sociais e frações de classes, sendo, portanto, uma instância em que se desenrolam as disputas pela direção de toda a sociedade** (MARTINS, 2007, p. 76, grifos nossos).

As contradições e acomodações que possibilitaram os programas de apoio à família materializam as orientações e metas acordadas pelas agências internacionais, em um processo de mediação entre o local e o global, cuja “participação” como eixo ao apoio a educação das crianças pequenas e/ou educação das famílias pobres. Assim, realiza a gestão da pobreza e se descentraliza o cuidado, fazendo com que a educação adquira uma relevância em mudar a realidade socioeconômica e cultural das famílias pobres.

Os dados coletados permitem inferir que o atendimento à criança pequena que cumprem a duas finalidades centrais: promover as parceiras público-privadas na oferta da Educação Infantil e, ainda, engendrar outras formas de atendimento àqueles que não conseguiram vagas na Educação Infantil, procurando-se, inclusive, disseminar a ideia de que a Educação Infantil na faixa etária de zero a três anos pode ser substituída por novas formas de atendimento que trariam maior qualidade para o desenvolvimento da criança. Estão nos eixos formativos intersetoriais e nas mediações dos OIs e relatórios verificados.

Em 2005, com a elaboração da PNEI e seus múltiplos atores, o PBFB representa uma concepção apontada pela UNESCO na construção da política,

analisada por Silva (2013), na defesa de uma Educação Infantil caracterizada apenas por uma função complementar à ação da família. Essa concepção abre espaço para criação de programas “alternativos” para a gestão do trabalho e da pobreza, as ações intersetoriais e educabilidade.

Isso colabora a um consenso entre os países que a primeira infância começa com o nascimento, há uma predominância da educação das famílias e das crianças por meio de uma responsabilidade compartilhada, em que os três primeiros anos de vida, se fazem em modalidades não-convencionais pelo atendimento limitado no público.

Ao encontro das análises da seção 3 acerca dos eixos: Educação Infantil como uma empreitada social compartilhada, parcerias, conveniamentos e o terceiro setor. No bojo de recomendações, há uma brecha para o governo agir e efetivar políticas focalizadas e de atendimento a pobreza, bem como dar abertura a organizações sociais se consolidarem.

A partir de políticas, parcerias, documentos, o PFBF, as mediações no global/local como expressão da hegemonia burguesa traduzida na terceira via, na próxima subseção, trataremos como o MIEIB se expandiu no após os anos 2000 como um ator e autor de política, a partir de todas as relações já evidenciadas ao longo da seção.

4.2. A EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO NO MIEIB NO SÉCULO XXI ENQUANTO AUTOR E ATOR DE POLÍTICA DE ALCANCE

No contexto internacional e nacional, de abertura social, o MIEIB ganhou espaço nas discussões de política educacional a partir dos anos 2000. Assim, o próprio Movimento afirma:

O MIEIB participou de momentos históricos na luta pelos direitos da infância, especialmente no que se refere à Educação Infantil. Dentre as conquistas é importante citar sua contribuição para o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, para a inclusão da Educação Infantil no financiamento da educação básica (FUNDEB), para a organização das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), dos parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de Educação Infantil, a elaboração do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar

Pública de Educação Infantil (Proinfância) e para a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo, entre outras. O MIEIB também tem contribuído diretamente com a organização dos planos municipais e estaduais de educação, levando a pauta da Educação Infantil (MIEIB, 2004, 1).

A questão participativa do período vem ao encontro das questões que, apreendendo as assertivas postas ao longo desse capítulo, se modificam e se alinham ao que Shiroma (2015) identifica:

Parcerias público-privadas [...] se popularizaram em função dos incentivos à participação de múltiplos atores na gestão pública. Este modelo de gestão caracteriza-se por uma forma de governar por meio da formação de redes entre organizações do Estado e da sociedade civil. Denominada *nova gestão pública*, sua importância foi ressaltada por Organizações Multilaterais (OM) e foi disseminada para vários continentes inspirando as reformas de Estado da década de 1990 (SHIROMA, 2015, p. 58, grifos da autora).

O MIEIB é um Movimento Social que se articula em redes no movimento de abertura das políticas destacadas para a Educação Infantil de zero a três anos. A seguir, evidenciaremos como o Movimento se expandiu e consolidou no período estudado, adentrando nas parcerias para a construção de políticas.

4.2.1. De fóruns a interfóruns

Na luta pela Educação Infantil, criaram-se grupos de pesquisa para a infância em diferentes estados brasileiros no final do século XX. Por sua vez, o enfrentamento desses desafios vem mobilizando seus participantes para unir forças no fortalecimento de ações para o atendimento, acesso e qualidade da educação da criança de zero a cinco/seis anos. Criaram-se fóruns de debates que vinham promovendo uma mobilização e intervenção, tanto nas políticas educacionais quando na produção acadêmica na área, ao realizarem encontros para discutir a temática da infância e levantar informações acerca do atendimento e/ou acompanhar a atuação de secretarias municipais ou estaduais, vereadores e deputados.

A priori esses fóruns tinham uma organização dinâmica, que se somassem esforços e projetassem propostas ao Plano Nacional de Educação (2001) buscando alcançar espaço nas discussões de política para a Educação Infantil. Ainda, “Idealizava-se um movimento que respeitasse a autonomia de cada fórum, que

articulasse esses fóruns, um movimento entre os fóruns [...]” (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002, p. 6) resultando no que foi o MIEIB, em 1999. De tal modo, o âmbito das discussões e reivindicações que delineariam a Educação Infantil para o movimento seria: pesquisa e produção de conhecimentos, práticas institucionais e implementação de políticas públicas no campo da educação (MIEIB, 2002).

Após 2002, o MIEIB organiza fóruns estaduais, regionais e nacional, edificando a base deste movimento social. As pautas desenvolvidas são discussões locais, mas que reunidas por meio do fórum nacional se assemelham em vários fatores, visto que as leis que regem a Educação Infantil se configuram em âmbito federal. Portanto, é na militância constituída nos fóruns locais que emergem os posicionamentos, discussões e propostas do MIEIB.

Até 2004 o MIEIB contou com a participação de Fóruns de Educação Infantil de 19 Unidades da Federação: Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe. De 2004 até 2012 o MIEIB contava com a participação de Fóruns de Educação Infantil de 27 Unidades da Federação, assim como ilustramos nos quadros a seguir a partir das informações do site do Movimento, separados em anterior a 2000 e posterior a 2000:

Tabela 2 – Fóruns de Educação Infantil do Brasil – anterior aos anos 2000

NOMENCLATURA DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	CRIAÇÃO
Fórum Catarinense de Educação Infantil	1999
Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal	1996 ⁸³
Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro	1996
Fórum de Educação Infantil do Mato Grosso do Sul	1994
Fórum de Educação Infantil do Pará	1994
Fórum de Educação Infantil do Paraná	1988
Fórum Gaúcho de Educação Infantil	1999
Fórum Matogrossense de Educação Infantil	2000
Fórum Mineiro de Educação Infantil	1998
Fórum Paulista de Educação Infantil	1999
TOTAL: 10	

Fonte: <www.mieib.org.br> - 2017 e MIEIB (2002).

⁸³ Articulou-se ao MIEIB desde sua estruturação em 1999.

Tabela 3 – Fóruns de Educação Infantil do Brasil – posterior aos anos 2000

NOMENCLATURA DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	CRIAÇÃO
Fórum Amapaense de Educação Infantil	2004
Fórum Amazonense de Educação Infantil	2007
Fórum Baiano de Educação Infantil	2002 ⁸⁴
Fórum de Educação Infantil da Paraíba	2005
Fórum de Educação Infantil de Alagoas	2003
Fórum de Educação Infantil de Pernambuco	2000
Fórum de Educação Infantil de Rondônia	2006
Fórum de Educação Infantil de Roraima	2010
Fórum de Educação Infantil de Sergipe	Até 2004*
Fórum de Educação Infantil de Tocantins	2007
Fórum de Educação Infantil do Acre	Até 2002*
Fórum de Educação Infantil do Ceará	2003
Fórum de Educação Infantil do Maranhão	Até 2002*
Fórum de Educação Infantil do Piauí	2010
Fórum de Educação Infantil do Rio Grande do Norte	2004
Fórum Goiano de Educação Infantil	2004
Fórum Matogrossense de Educação Infantil	2000
Fórum Permanente e Desenvolvimento Infantil do Espírito Santo	2001
TOTAL: 17	

* Os fóruns que não estão com data exata, são devido à falta de informações, contudo, evidenciou-se aproximadamente os anos por integrar publicações nos documentos do MIEIB, como o Livro *Educação Infantil: construindo o presente* (2002) e artigos que falam do Movimento.

Fonte: <www.mieib.org.br> - 2017 e MIEIB (2002).

De acordo com Silva (2013) foi nesta conjuntura política da transição dos anos finais do Governo FHC para os anos iniciais das promessas do Governo Lula que se buscou uma nova perspectiva em relação à participação social nos processos de elaboração das políticas. O MIEIB foi ganhando visibilidade em suas ações e vários fóruns foram se construindo para somarem ações no estado, região e, também, em nível nacional.

Observa-se pelo o disposto nas tabelas 2 e 3 que o início do século XXI, houve a criação de novos fóruns e a expansão do interfóruns pós 2003. A partir das discussões sobre a terceira via e a abertura social, o Movimento se intensifica e vai ganhando espaço perante a discussão das políticas de Educação Infantil, como é posto no documento redigido pelo candidato à Presidência da República Federativa

⁸⁴ O Fórum Baiano de Educação Infantil existe como comissão nacional de Educação Infantil da Bahia desde 1997, mas, foi somente em dezembro de 2002 que passou a ser chamado de FBEI.

do Brasil, no término da gestão do governo FHC, Luiz Inácio Lula da Silva (coligação PT/PCB/PL/PMN/ PC do B), em resposta ao MIEIB, se compromete ao reconhecimento do Movimento como interlocutor na formulação da política educacional⁸⁵. Nesse sentido, explicita:

[...] entendendo a Educação Infantil como direito da Criança, dever do Estado e primeira etapa da Educação básica a ser oferecida em creches e pré-escolas. Esse reconhecimento se expressa também no apoio às ações do Movimento e na inclusão de uma representação do mesmo nas discussões da transição e nas definições da política de Educação Infantil (LULA DA SILVA, 2002, p. 1).

O governo Lula possibilitou a participação de diferentes segmentos da sociedade na elaboração das políticas públicas. Analisa-se que por meio da participação, envolve um método de gestão compartilhada da decisão política, no âmbito da Educação Infantil, numa perspectiva de ampliação do espaço democrático e formação de uma rede de políticas públicas (KENIS; SCHNEIDER, 1991; SCHNEIDER, 2005).

Para a criação dos fóruns, segundo MIEIB (2002), é preciso integrar a luta coletiva e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de zero a seis anos assegurados por lei. No início dos anos 2000, a Educação Infantil vive um momento especial de enfrentamento de muitos desafios à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, ao financiamento, à integração aos sistemas de ensino, à formação de seus profissionais e à sua própria identidade:

Para que essas conquistas se efetivem, é necessário uma **mobilização e articulação de vários setores da sociedade**. Os fóruns visam cumprir esse papel, tendo como objetivo principal a criação de uma instância de discussão, mobilização, proposição e divulgação das políticas para a Educação Infantil nos estados, regiões ou municípios. Têm, assim, caráter informativo e propositivo e devem garantir amplo e permanente debate democrático de ideias. São espaços de socialização de informações, articulação e mobilização de parceiros, visando uma conjunção de esforços para promover a Educação Infantil e subsidiar a atuação das instituições participantes. Como instalar o Fórum? É importante que alguma instituição órgão ou entidade tome a iniciativa de articular o fórum estadual, regional ou municipal de Educação Infantil. O levantamento no seu estado, região ou município de instituições, órgãos e entidades que desenvolvem ações voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos é fundamental: **Órgãos governamentais da área de educação, assistência, saúde, justiça** (e outros); **Órgãos não**

⁸⁵ O referido documento se encontra nos anexos deste trabalho.

governamentais; Instituições de ensino superior, de ensino médio e outras que atuam com a formação de professores; Conselhos estaduais e municipais (de educação, do direito da criança e do adolescente, de assistência, conselhos tutelares, etc); **Entidades de classe; Representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas, além de outros envolvidos nessa área.** (MIEIB, 2002, p. 140, grifos nossos).

Os fóruns apesar de articulados entre si e norteados pelos mesmos princípios básicos, existe autonomia dos fóruns estaduais e/ou regionais em relação ao MIEIB, visto que cada realidade é ímpar. Contudo, nos encontros nacionais e comissões que integram reuniões governamentais ou de discussão acadêmica enquanto MIEIB, é preciso destacar a situação de cada lugar para que promova ações qualitativa a partir das ações dos fóruns.

Percebe-se que desde o ano de criação do MIEIB, até 2010 criaram-se vários fóruns de Educação Infantil espalhados pelo país. Várias transformações também contribuíram para esta soma de forças. Alguma mudança na política como se percebeu anteriormente, promoveram debates nas reuniões do MIEIB e que movimentam a militância dos membros do interfóruns, que trataremos a seguir.

Como motivo que fomentou o projeto do Movimento em 1999, foi a elaboração de um PNE. Em 1996, com a aprovação da LDB, Lei nº 9.394/1996, estabeleceu-se o prazo de um ano para o governo federal, com a participação dos estados, municípios e a sociedade, elaborar e acompanhar o PNE. Em relação a Educação Infantil, o Plano colocou-a como direito para o pleno desenvolvimento das crianças. Nas creches, em sua grande maioria, havia falta de recursos disponíveis para a realização do trabalho proposto, com déficit de materiais pedagógicos, brinquedos e mobiliário. Segundo o PNE (2001) as crianças de zero a três anos recebiam um atendimento de caráter assistencial, trabalhada em sua maioria por instituições filantrópicas ou comunitárias. As creches, de forma geral, careciam de profissionais qualificados, não dispoñdo de programa pedagógico educacional, tampouco de recursos.

Em 2006, foi publicado o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, pelo MEC, de indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes, pela Secretaria de Educação Básica, e pela COEDI, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. De acordo com Silva (2013) o MIEIB participou como interlocutor na formulação do Documento, principalmente, ao que citava o caráter assistencialista da Educação

Infantil a ser mudada por outra concepção, bem como a valorização profissional da área. O MIEIB, segundo Silva (2013) fazia pressão para uma nova política para a etapa e auxiliou para a elaboração da proposta.

Em 2003, ano que se inicia a elaboração da proposta do PNEI, foi instituído no âmbito da SEIF/MEC, por meio da portaria nº 2.085, de 05 de agosto de 2003, pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, o Comitê Permanente de Política de Educação Infantil e Fundamental. O Comitê⁸⁶ objetivou discutir, propor, acompanhar e avaliar as políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.

A partir do estudo de Silva (2013), constata-se que a criação desse Comitê era uma reivindicação dos movimentos sociais. O MIEIB, por exemplo, em junho de 2003, em audiência com o Ministro da Educação Cristovam Buarque, apresentou uma carta onde constava uma síntese de suas posições em relação à política de Educação Infantil. As sugestões constantes dessa carta viriam a ser objeto de discussão ou execução ainda naquele ano. Entre elas havia uma que dizia respeito à criação de um Comitê Consultivo de Educação Infantil (MIEIB, 2002). Em seguida, em agosto de 2003, o Ministro Cristovam Buarque instituiu o Comitê Permanente de Política de Educação Infantil e Fundamental, conforme já mencionado.

Pode-se identificar que essa demanda dos movimentos sociais por participação nos processos de decisão e elaboração da política de Educação Infantil no país ganha mais sentido se levarmos em conta que o Governo anterior vinha se caracterizando na Educação Infantil pela restrição dos mecanismos de participação social.

Ao comparar a versão preliminar e a final da PNEI, identifica-se que há, nessa última, uma clara referência a interlocução entre o Estado e as organizações da sociedade civil, muito especialmente, movimentos sociais no processo da política de Educação Infantil. Na versão final, chega-se mesmo a apontar que a Política Nacional de Educação Infantil deve estar articulada com a atuação dos fóruns de Educação Infantil e demais organizações da sociedade civil (BRASIL, 2006). Esses fóruns a que o texto se refere são identificados com os fóruns que compõem o MIEIB. Portanto, somada a abertura a sociedade civil, a construção de políticas sociais no capitalismo, a terceira via e abertura para os atores não estatais evidenciada pela carta do ex-presidente Lula, a expansão do interfóruns se relaciona com a nova versão da Política,

⁸⁶ Integrou este comitê inicialmente: SEED, CAPES, INEP, SEMTEC, CNE, CONSED, UNDIME, CNTE, FORGRAD. No texto final, somado a estes, integram: MIEIB, ANPEd, UNICEF, UNESCO, OMEP.

uma vez que, a interlocução se dará por cada fórum com o Estado, visto que segundo pesquisa de Silva (2013) “O MIEIB é um parceiro do MEC” (ENTREVISTA 2 – MIEIB)” (SILVA, 2013, p. 233).

Fundante nesta pesquisa, é apontar por meio das entrevistas de Silva (2013) que sobre o PNEI e seus atores, enfatizando, UNESCO, MIEIB e MEC:

A UNESCO afirma que havia uma relação cordial com todos os atores, porém ressalta uma relação mais próxima com o MIEIB, “uma vez que eles também participaram na pesquisa” (ENTREVISTA 3 – UNESCO). Essa pesquisa, mencionada anteriormente, é a que se refere à revisão de políticas e serviços na área de Educação Infantil, realizada com recursos financeiros da UNESCO. Identificamos que essa relação entre o MIEIB, MEC e UNESCO era marcada, principalmente, pela troca de recursos de conhecimentos e financeiros. Relembramos que “houve uma parceria entre a UNESCO e o MEC para a realização do estudo ‘Avaliação de políticas de Educação Infantil no Brasil’, que, junto às inúmeras discussões com o Comitê, também ofereceu subsídios à formulação da política nacional” (ENTREVISTA 3 – UNESCO) (SILVA, 2013, p. 234).

Há uma relação de proximidade entre os OIs, MIEIB e MEC, não havendo um isolamento da rede da elaboração de políticas e apontando a novas parcerias e consensos. Consiste na característica dessa rede de políticas públicas a inexistência de um ator central, revelando, de acordo com Schneider (2005), que a rede se estruturou de forma não hierárquica entre os atores estatais e não estatais. Na rede, o intercâmbio “[...] não significa, contudo, que todos os atores se beneficiem igualmente da relação daí decorrente ou que exista simetria quanto aos recursos (capital, conhecimento, capilaridade social, legitimidade política) acumulados por cada um desses atores” (SANTOS, 2006, p. 3).

Apreende-se a responsabilidade compartilhada entre o Estado e atores não estatais na produção da política, atuações intercambiais entre os diversos atores na rede, em processos de negociação, como, por exemplo, as relações estabelecidas MIEIB/UNESCO/MEC. Assim, percebemos que a participação ocorreu por meio de interações e interdependências, resultando em padrões mais ou menos estáveis de relações entre os diversos atores na rede, que, de certo modo, a cooperação e a busca de posições consensuais foram características marcantes na rede.

No mesmo ano a publicação do PNEI, foi aprovada a nova lei do financiamento da educação, transformando FUNDEF, específico do ensino fundamental, para o FUNDEB. Mas anterior a aprovação do novo Fundo, o MIEIB integrou ações e buscou

discutir questões do FUNDEB e a garantia do financiamento das crianças de zero a três anos por meio do movimento “Fundeb pra Valer!” e “Movimento Fraldas Pintadas”, bem como o financiamento de instituições filantrópicas por meio dos municípios em convênios no repasse de verba pública.

A partir de 2006, com o “O Movimento Fraldas Pintadas”, inicia a fase de reivindicações do MIEIB para a área de 0-3 anos. O Fraldas Pintadas fez parte do Movimento “Fundeb pra Valer!”, reuniu cerca de 500 mães, bebês e crianças, representantes de diversos movimentos sociais, organizações empresariais, sindicatos e ativistas do campo educacional no Congresso Nacional. O ato aconteceu no dia 31 de agosto de 2005 com uma ‘carrinhata’ de carrinho de bebês subindo a rampa do Congresso. Depois, as falas dos participantes se intercalaram com ‘chocalhaço’, fraldas pintadas e uma grande ciranda no *hall* principal da Câmara. O movimento solicitava que os parlamentares aperfeiçoassem o texto da Proposta de Emenda Constitucional - PEC 415 -, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A proposta apresentada pelo Governo Federal ao Congresso em junho tem várias e graves limitações à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil. A primeira delas é que a PEC exclui do FUNDEB a Educação Infantil de 0 a 3 anos de idade, deixando de fora os 13 milhões de crianças brasileiras nessa faixa etária.

Em 2009 são lançadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/2009), documento que tem como base estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. O MIEIB vinha construindo discussões nos fóruns regionais e nacional para a revisão das DCNEIs de 1998 para as novas de 2009 (FLORES; SANTOS; KLEMMANN; 2010). Neste mesmo ano, o MIEIB elaborou um Relatório de pesquisa para o Projeto de Cooperação Técnica Ministério da Educação e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PCT MEC-UFRGS), intitulado “Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos”.

O MIEIB ao longo dos anos vem consolidando parcerias na luta pela Educação Infantil com algumas fundações, redes, conselhos municipais de educação e o Ministério da Educação. Afirmamos na primeira parte desta seção que o candidato a

presidente em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, firmou compromisso a estabelecer o Movimento como interlocutor na formulação da política educacional, a partir de então vem buscando somar forças e criar convênios na intensificação dessa luta. Mesmo constituindo um movimento suprapartidário e não possuindo traços de ONGs, tem parcerias com organizações sem fins lucrativos e mantido por organizações privadas. Trataremos sobre eles a seguir.

4.2.2. A construção de parcerias

Os convênios do MIEIB têm o intuito de unir esforços para contemplar o objetivo do Movimento em advir na formulação, na implementação e no acompanhamento de políticas para a infância, integrando comissões e grupos de trabalho para debater a temática. No quadro 9, apresenta-se os parceiros do MIEIB até 2016⁸⁷, apresentando um pouco de cada um.

Quadro 9 – Parceiros do MIEIB

Nome do Parceiro	Informações/Ações junto ao MIEIB
Campanha Nacional pelo Direito à Educação	Surgiu em 1999, impulsionada por organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (Senegal), em 2000. Atualmente é considerada a organização mais ampla e plural da educação básica brasileira, articulando mais de 200 grupos e entidades, como movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários

⁸⁷ Em 2016, a pesquisadora apresentou a monografia intitulada “Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil: historização e investigação de suas contribuições acerca das políticas educacionais” como trabalho de conclusão de curso ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, e, verificou-se as parcerias que se encontram no quadro. A escolha de apresentação do quadro justifica-se que, ao repetir o levantamento de parceiros do MIEIB em 2017, observou-se outros parceiros e saída de vários, onde apresentaremos a posteriori.

(continuação...)

Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação	É uma organização que visa os mesmos princípios da Campanha Nacional pelo direito à Educação, visto que é integrada por todas as Campanhas da América Latina. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação. É financiada pela <i>Action Aid Americas</i> ⁸⁸ , Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID ⁸⁹ , Associação Alemã para a Educação de Adultos – AAEA ⁹⁰ , <i>Ayuda en Acción</i> ⁹¹ , Fundação Abrinq - <i>Save the Children</i> , <i>Global Partnership for Education</i> – GPE ⁹² , <i>Open Society Foundations</i> ⁹³ , <i>Oxfam-Novib</i> ⁹⁴ , Oficina para América Latina e Caribe – UNICEF e Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
---	---

⁸⁸ A organização, que tem origem na Inglaterra em 1973, está presente em 35 países, atuando com nove milhões de pessoas nas regiões mais pobres do planeta. Tem como missão a erradicação da pobreza através do trabalho em parceria com as populações pobres e suas organizações, para apoiá-las na garantia de seus direitos básicos, superando a exclusão, a injustiça e a desigualdade. Na América Latina, atua no Brasil, Guatemala, Haiti e República Dominicana, com parceiros locais, nacionais e movimentos sociais.

⁸⁹ Criada em novembro de 1988 como órgão de gestão da política espanhola de cooperação internacional para o desenvolvimento. Tem como objetivo a luta contra a pobreza, entendida como a situação de carência de oportunidades e opções, e a promoção do desenvolvimento humano sustentável.

⁹⁰ É uma ONG internacional dependente da organização alemã *Deutscher Volkshochschul-Verband* (DVV), que tem sua sede em Bonn, Alemanha. Foi fundada em 1953 como uma organização que articula e representa mais de 1000 universidades populares ou centros de educação popular na Alemanha. Em 1969, cria o Departamento para Educação de adultos em países em desenvolvimento, hoje Instituto de Cooperación Internacional (IIZ/DVV). Através dele, a AAEA apoia a concepção e desenvolvimento de programas de educação de adultos em diversos países, fomenta a cooperação, assim como o intercâmbio de informações e experiências nesse campo.

⁹¹ Organização dedicada à cooperação internacional, que tem como objetivo principal melhorar as condições de vida das crianças, das famílias e das comunidades dos países mais desfavorecidos da América, Ásia e África. Conta hoje com mais de 185.000 colaboradores, estando presente em 19 países. Na América Latina atua na Bolívia, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Peru, Colômbia e Paraguai.

⁹² Fundada em 2002, a Aliança Mundial pela Educação está formada por cerca de 60 países em desenvolvimento, governos doadores, organizações internacionais, setor privado, professoras e professores, assim como grupos da sociedade civil e ONGs. Apoia seus sócios nos países em desenvolvimento, no que se refere à elaboração e à aplicação de planos de educação. Seus membros mobilizam e coordenam recursos para que se alcancem os objetivos desses planos com vistas a ampliar o acesso de meninas e meninos à escola e garantir uma melhor educação.

⁹³ A *Open Society Foundations* desde 1979 trabalham pela construção de sociedades mais vibrantes e tolerantes, cujos governos sejam responsáveis e abertos à participação de todas as pessoas. Estão comprometidas com uma luta global por uma sociedade aberta e respostas rápidas aos desafios e oportunidades do futuro.

⁹⁴ A *Oxfam Novib* é uma organização de desenvolvimento holandesa, que tem compromisso com a construção de um mundo justo e sem pobreza. É um dos 17 afiliados à confederação Oxfam, que trabalham em conjunto com sócios locais em 94 países.

(continuação...)

Save the Children	É uma organização americana que investe na infância por todo o mundo. No Brasil existem parcerias com a Fundação Abrinq e também com o MIEIB como resultado já produziram um livro juntos. É um movimento global em defesa da infância, e não apenas da educação como algo singular, mas está inserida nestas discussões educacionais.
União Nacional Dos Conselhos Municipais De Educação – UNCME	É uma entidade privada, sem fins lucrativos, com sede no Distrito Federal, sendo representação nacional dos Conselhos Municipais de Educação dos municípios brasileiros. Tem por finalidade promover a união e estimular a cooperação entre os Conselhos Municipais de Educação, buscar soluções para os problemas educacionais comuns e diferenciados dos Municípios brasileiros, articular-se com órgãos públicos e privados, tendo em vista o alcance dos objetivos educacionais constitucionais, bem como representar os Conselhos Municipais de Educação perante os poderes públicos, estimular a educação como um dos instrumentos de redução das desigualdades sociais e incentivar e orientar a criação e a organização de novos Conselhos Municipais de Educação, como uma das estratégias fundamentais para a organização dos Sistemas Municipais de Ensino. Assim com o MIEIB, busca participar da formulação de políticas educacionais, com representação em instâncias decisórias e acompanhar sua concretização nos planos, programas e projetos correspondentes.
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME	É uma associação civil, sem fins lucrativos, que desde 1986 tem a missão de articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Ainda, estabelece relações com as três esferas do poder público: Judiciário, Legislativo e Executivo, almejando contribuir para a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação.
Rede Nacional Primeira Infância	Infância é uma organização nacional da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância. Formada inicialmente por um pequeno grupo de cerca de dez organizações, iniciou seus trabalhos em 2007 e hoje tem mais de 160 grupos por todo Brasil. Atua na defesa dos eixos: Brincar, Proteção e Prevenção às Violências, Educação Infantil, Participação Infantil, Cultura, Saúde, Planos Municipais Pela Primeira Infância – PMPI – e Fortalecimento Institucional. É parceira de fundações do terceiro setor, como as do MIEIB, com a Fundação Abrinq e Instituto C&A.
Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF	É uma instituição não governamental de direitos humanos, criada em 1972 por um grupo que buscava a restauração da democracia, por meio de atividades culturais e projetos de desenvolvimento comunitário. A maioria de suas ações destina-se à defesa e promoção dos direitos humanos, políticos, econômicos, sociais e culturais, em sua universalidade, indivisibilidade e interdependência, com foco nos Direitos à Educação, à Comunicação e à Participação Social e Política.

(continuação...)

Fundação Abrinq	Criada em 1990, é uma organização sem fins lucrativos que tem como missão promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania de crianças e adolescentes. Desde 2010 é representante da <i>Save the Children</i> no Brasil e com esta parceria foi capaz de potencializar sua ação na proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil e os seus programas estão organizados em quatro eixos: educação, proteção, saúde. Tem como projetos para a educação: Creche para todas as crianças, Escola no Campo e Jeitos de Aprender na Educação Infantil.
Instituto C&A	Mantido por doações efetuadas pela C&A Foundation, que integra o <i>Cofra Group Philanthropy</i> . O <i>Cofra Group Philanthropy</i> é a organização que responde pelos investimentos sociais do Grupo Cofra, controlador da C&A. É fruto de uma organização privada da Empresa C&A. tem como eixos estratégicos: Contribuir para a formulação e aperfeiçoamento de políticas públicas de educação; atuar na mobilização da sociedade para a participação social em educação; contribuir para o desenvolvimento da cultura de doação no campo do investimento social privado; desenvolver competências organizacionais (INSTITUTO C&A, 2014).
<i>Terre des Hommes</i> : Internacional Federação	Teve como lema “Para as crianças, os seus direitos e desenvolvimento equitativo”, e foi inspirado a seu fundador, Edmund Kaiser, por Antoine de Saint-Exupery, em um livro autobiográfico: “ <i>Terre des Hommes</i> ”. Em 1966, vários grupos da Europa se uniram e criaram o <i>Terre des Hommes</i> , e se baseiam neste mesmo princípio: agir em nome dos direitos das crianças mais necessitadas e trabalhar para proteger as crianças contra a pobreza extrema, a exploração económica e sexual, e violência.
Fundação Orsa	Atua Educação Infantil, desenvolve programas de formação continuada, para os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade, tendo como parceiras as secretarias municipais de educação. Desde o ano 2000, apoia técnica e financeiramente o MIEIB, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas e mobilização junto a organizações governamentais e não governamentais. Nesta perspectiva, a Fundação Orsa, também, mobiliza jornalistas por meio de seminários específicos e publicações, o que tem propiciado pautas na mídia sobre Educação Infantil, enfatizando as suas dimensões legais, sociais e educacionais (MIEIB, 2002).

Fonte: organizado pela autora do site do MIEIB, 2017.

Após novo levantamento dos parceiros no final de 2017, verificamos que Rede Nacional Primeira Infância, Instituto C&A, UNDIME, UNCME e Campanha Nacional pelo Direito à Educação continuam em parceria com o MIEIB. Como novos parceiros temos: ANPEd, Casa de Ismael – Lar da Criança e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Percebeu-se ao longo da pesquisa como se articulou (e, se organiza) a construção de políticas no capitalismo a partir de uma nova organização a partir da Terceira Via no Brasil para a Educação Infantil a partir dos atores e autores

identificados no decorrer da pesquisa, as novas parcerias vão se consolidando e alcançando seu espaço frente as brechas deixadas no governo, seja para a organização de documentos de política e nos parceiros do MIEIB, que estão entrelaçados na elaboração dos documentos evidenciados durante esta seção, caracterizando uma rede formada pelo terceiro setor.

Apresentou na seção anterior a influência dos organismos internacionais para a elaboração de políticas públicas direcionadas à infância, dando ênfase na educação de zero a três anos, e, mostrou um movimento global para o local a partir de algumas categorias principais postas para a faixa etária escolhida para este trabalho apontando que as parcerias e as relações intercambiais se configura como uma nova maneira de atuar na construção do atendimento a educação de zero a três anos. A partir do percurso trilhado nessa pesquisa, na quinta e última seção, analisaremos de participação, consenso e hegemonia, com objetivo de identificar as intencionalidades que engendram ações para tais relações, de modo a compreender qual o papel dos atores e autores de políticas para a educação infantil de zero a três anos no século XXI.

5 A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DE ZERO A TRÊS ANOS NO BRASIL SEUS ATORES E SEUS AUTORES: PARTICIPAÇÃO, CONSENSO E/ OU HEGEMONIA?

As fontes permitem nos indicam uma construção de uma política para a Educação Infantil por meio de três categorias: participação, consenso e hegemonia. Tais categorias foram levantadas a partir dos dados e análises ao longo das seções, bem como na dinâmica dos atores e autores enquanto engrenagens, que ora, entendemos percebemos como redes de atores com intencionalidades e forças distintas. O objetivo dessa seção é analisar a construção das políticas educacionais de zero a três anos no Brasil, a fim de verificar as intencionalidades que engendram ações para as relações de participação, consenso e/ou hegemonia.

As categorias advêm do processo de elaboração de políticas públicas em redes por meio de diversos atores estatais e não estatais, de diferentes níveis de governo e diversos setores da sociedade, compreendidas na reinvenção do Governo. Constatou-se uma mudança na forma de condução institucional de uma coordenação hierárquica centrada no Estado para a coordenação não hierárquica dos atores estatais e não estatais em todos os níveis de governo. As redes de políticas públicas compreendem uma nova forma de condução institucional, fomentando a necessidade de novos padrões de interação e coordenação na elaboração de políticas públicas. E, nessa rede, procuraremos apreender o que mudou, a partir de documentos, na construção de políticas sociais, de corte educacional de zero a três anos.

Embora seja possível observar a participação de atores não estatais nos diferentes estágios de uma política pública, nesse trabalho o foco é a construção de políticas por meio do global e local, visto que, nesse momento, opções técnicas e políticas são incorporadas ou rejeitadas pelos responsáveis pela elaboração de política pública (FREY, 2000), ou seja, pelo próprio Estado que chama ou aceita os atores não estatais na elaboração e execução da mesma.

Optou-se, nessa pesquisa, utilizar as organizações não governamentais e organizações internacionais. Ao não incluir atores do mercado, a análise, do ponto de vista teórico-metodológico, poderia implicar, de alguma forma, limitação na classificação quanto ao tipo de rede de políticas públicas de Educação Infantil, principalmente, em relação à distribuição de poder entre os atores e à natureza da

relação estabelecida entre eles. Entretanto, podemos afirmar que a ausência desses atores não descaracteriza a rede nem prejudica sua classificação⁹⁵.

A categoria mediação é fundamental nesta análise na relação que adotamos enquanto engrenagens sobre o tripé que representa as relações de participação, consenso e hegemonia acerca dos interpostos das orientações dos Organismos Internacionais, Legislação promulgada pelo Estado e os documentos do MIEIB. Assim, a Mediação, “[...] se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório” (CURY, 1985, p.27).

Por meio da documentação coligida ao longo do trabalho, e, no entendimento das funções das políticas sociais no capitalismo, buscou-se identificar categorias que podem ser tomadas como indícios de uma compreensão sobre a realidade social no século XXI e, ao mesmo tempo, permitem a apreensão de uma retórica política para a implementação e solidificação das mudanças que ali foram propostas.

As análises apresentadas na sequência pretendem tecer considerações sobre as categorias participação, consenso e hegemonia no contexto social em que foi produzido a partir dos sujeitos de política aqui tratados. Procuraremos evidências que sinalizem os aspectos ideológicos e que as intencionalidades da construção de políticas sociais constituem a realidade social, e, por outro lado, é constituído por ela.

5.1 PARTICIPAÇÃO

A década de 1980 foi marcada, no Brasil, por profundas mudanças sociais, políticas e institucionais, reflexos do intenso processo de busca pela democratização. Nesse contexto, começaram a ser travados fortes embates entre o poder estatal, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, desencadeando-se uma trajetória de lutas pela ampliação democrática, que visava assegurar a participação da sociedade nos processos decisórios da gestão e controle dos recursos públicos. Por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, encontram-se claros

⁹⁵ A partir dos estudos de Sanchez (2013), três grupos podem atuar em rede de políticas: as organizações não governamentais, as organizações internacionais e os atores de mercado.

sinais da luta pela democratização da gestão pública, quando nela se garantiu, por exemplo, o princípio da gestão descentralizada e participativa.

Do final dos anos de 1980 aos anos de 1990 as propostas de mudanças políticas foram se redefinindo, enfatizando a necessidade de estabelecimento de prioridades de ação, a busca de novas formas de articulação com a sociedade civil, com as organizações sociais ligadas ao mercado ou não, na provisão de serviços públicos. Criou-se, a introdução de novas formas de gestão nas organizações estatais, de forma a dotá-las de maior agilidade e efetividade, superando a rigidez derivada da burocratização estatal e da hierarquização excessiva dos processos decisórios.

As concepções de democracia e de participação social presentes na reforma do Estado brasileiro a partir de meados da década de 1990 são contrárias às concepções que emergiram dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 e das mudanças democráticas participativas iniciadas a partir de 1988. Conforme a concepção que se tenha de um ou outro princípio, vinculou-se projetos diferenciados de participação e atuação social a partir das considerações da Terceira Via e Governo reinventado.

As propostas enfatizadas, nesse momento, foram a descentralização e a participação dos cidadãos na formulação e implementação das políticas públicas. Draibe (1992), analisando a emergência dessa nova agenda política, mostra que, embora se mantenha a meta da garantia de direitos sociais, há uma redefinição da forma de os assegurar, assumindo lugar central o envolvimento de novos atores na própria prestação dos serviços. Do mesmo modo, para Milani (2008):

[...] a participação social, principalmente nos anos 1990, tornou-se um dos princípios organizativos aclamado por agências nacionais e internacionais, dos processos de formulação de políticas públicas e de deliberação democrática em escala local. Fomentar a participação dos diferentes atores políticos e criar uma rede que informe, elabore, implemente e avalie as políticas públicas são, hoje, peças essenciais no discurso de qualquer política pública (auto) considerada progressista (MILANI, 2008, p. 552).

Nessa perspectiva, a efetivação da participação social tem assumido diversas formas e mecanismos institucionais ao longo das últimas décadas, seja pela reestruturação de formatos já existentes seja pela criação de novos formatos. Dessa forma, participação significa:

[...] 'fazer parte', 'tomar parte', 'ser parte' de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas. Referir 'a parte' implica pensar o todo, a sociedade, o Estado, a relação das partes entre si e destas com o todo e, como este não é homogêneo, diferenciam-se os interesses, aspirações, valores e recursos de poder (TEIXEIRA, 2002, p. 27).

No início do século XXI, o uso do termo participação foi evidenciado, visto que, há uma nova relação entre Estado e Sociedade Civil, que somam a dois mecanismos que lhes constituem condição *sine qua non*: a descentralização e a participação, tendo em vista os impactos que incidirem diretamente na configuração desse novo formato da gestão das políticas públicas. Para compreender o conceito, no Dicionário de Política, a participação liga-se em formas ou níveis:

A primeira forma, que poderíamos designar com o termo de presença, é a forma menos intensa e mais marginal de Participação política; trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, etc, situações em que o indivíduo não põe qualquer contribuição pessoal. A segunda forma poderíamos designá-la com o termo de **ativação: aqui o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização política, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover**. O termo participação, tomado em sentido estrito, poderia ser reservado, finalmente, para situações em que o indivíduo **contribui direta ou indiretamente para uma decisão política** (BOBBIO, 2008, p. 888, grifos nossos).

O que nos chama atenção, é o termo ativação. Em nossa concepção o sujeito que realiza e contribui para as decisões políticas estabelece formas de atuação e relação entre Estado e sociedade civil nas novas formas de sociabilidade, conforme evidenciou-se ao longo do texto. Nesse sentido, apreende-se que a organização em redes nessa participação, observa-se o que tratamos como sujeitos de políticas, autores e atores de política, pois, atuam como agente-sujeito de forma direta ou indireta para uma decisão e execução de política (sujeito-efeito e sujeito agente-ativo conforme caracteriza Fairclough (2001).

A participação dos sujeitos no limiar dos anos 2000 e durante este século, é importante por navegarem junto com o Governo, conforme observou-se ao longo da dissertação. A questão participativa, vai além da democracia da década de 1980, ressemantizada pela retórica do capitalismo buscando sua manutenção e modificando

as condições sociais postas, pela atuação em redes e da empreitada social compartilhada na Terceira Via.

Para a sociabilidade a partir de 1990, a noção de participação da sociedade civil na promoção do desenvolvimento econômico e social tornou-se fundamental e é assegurado pelos Organismos Internacionais do Capital. Buscou-se um “[...] novo consenso pragmático necessário para modificar as ações em defesa do capital em todo o mundo, renovando estratégias de empréstimos e traçando estratégias de conformação social” (MELO, 2005, p. 77). Houve uma reconfiguração do termo “democracia” nos discursos das classes dominantes, discutida por Lima e Martins (2005), que temas antigos como ‘cidadania’, ‘igualdade’, ‘participação’ e ‘democracia’, são tratados sob uma roupagem pedagógica que os distância do conflitivo e são contrários ao processo de construção social que os define.

Autores pesquisados como Frey (1999, 2000, 2006), Schneider (2005), Marques (1999) Pires e Vaz (2012, 2014) e Lima (2007), indicam que para compreendermos a perspectiva de políticas públicas contemporâneas faz-se necessário o entendimento da concepção de “redes” e de “governança”, as quais têm transitado na contemporaneidade como teoria para transformar e tornar eficientes os Estados, na implementação de suas políticas públicas. É a partir dessa concepção, e na discussão da educação de zero a três como direito subjetivo, que buscaremos compreender os atores sociais em seus discursos e relação entre Estado e sociedade, levando em conta as mediações em que estas se desenvolvem.

Há uma multiplicidade de arranjos institucionais, seja nos mecanismos de participação e definição de prioridades políticas ou na regulação de conflitos entre governo e sociedade civil. No Brasil é possível verificar um chamamento crescente pela participação da sociedade civil nas políticas públicas sociais como as presentes nas publicações estudadas na seção anterior. Observa-se, portanto,

[...] o conceito de redes de políticas públicas implica uma visão da realidade na qual as políticas públicas não são formuladas e implementadas apenas por um único ator público (o Estado), mas que também atores privados ou sociais participam nesse processo de produção e oferta de bens públicos (SCHNEIDER, 2005, p. 49).

Pode-se aferir que a formulação de políticas públicas na contemporaneidade se constrói por meio de redes de políticas públicas, e que o sistema estatal deixa de ser entendido como singular e hierárquico, mas um sistema de múltiplos atores. A

participação não somente conteria um valor em si, como também seria relevante no fornecimento de sustentabilidade às políticas públicas e ao próprio desenvolvimento, a partir das análises de Nogueira (2004), ampliando a noção de espaço político. Quem participa almeja afirmar-se diante de algo, resolver algum problema ou reclamar bens e direitos. Participar significa também uma forma de interferir e colaborar, afirmando, a descentralização participativa.

Entre os atores formuladores de política pública estão atores públicos e privados de diversos setores sociais e áreas. As redes pressupõem vínculos diretos e indiretos, duradouros ou não, com diferenças de poder e de influência entre os atores. Estes vínculos entre a esfera estatal, instituições, empresas e indivíduos são determinados de modo formal e também informal, conforme as necessidades e interações estratégicas. Diante disso, faz-se importante destacar que atores da esfera privada têm atuado junto às políticas públicas tanto na formulação quanto na implementação destas, assumindo muitas vezes posição central nas definições de tais políticas (SCHNEIDER, 2005).

Isso significa uma nova estruturação das políticas públicas que busca abarcar a complexa relação entre sociedade e Estado na resolução de problemas públicos. Assim, novos atores são incorporados e passam a fazer parte dos processos de participação, formulação e implementação de políticas públicas.

Nesse contexto, dois aspectos são considerados fundamentais: o primeiro se refere ao papel do Estado; e o segundo, à organização e participação da sociedade civil. Em relação ao primeiro, significa reconhecer que o processo de produção de políticas públicas não se constitui mais como uma atividade exclusiva do Estado. Em relação à sociedade civil, implica reconhecer que os processos de globalização econômica e, no caso da América Latina, os processos de redemocratização contribuíram para a alteração do tecido social (TEIXEIRA, 2002).

Outro aspecto a ressaltar é a mudança em processar as demandas da sociedade, isto é, os atores não estatais são incluídos na “[...] identificação de problemas e na proposição de soluções, inclusive com alguns desses atores assumindo parcela da responsabilidade em sua implementação” (SANTOS, 2005, p. 4). As redes de participação na elaboração de políticas sociais incorporam atores distintos de diferentes setores sociais e políticos no contexto de produção de uma política pública. Além disso, nas redes os interesses são integrados numa assimetria de poder e influência nas formas de atuação e participação:

1. O denominador mais comum de todas as análises de redes de políticas públicas é que a formulação de políticas públicas **não é mais atribuída somente à ação do Estado enquanto ator singular e monolítico, mas resulta da interação de muitos atores distintos. A própria esfera estatal é entendida como um sistema de múltiplos atores.**
2. Na formulação e implementação de políticas públicas, além de muitos atores públicos, **estão envolvidos atores privados de distintos setores sociais e áreas.**
3. O próprio conceito de rede se refere a **vínculos diretos e indiretos** relativamente duradouros, através dos quais os atores envolvidos estão integrados na formulação de políticas públicas.
4. Embora muitos atores estejam envolvidos direta e indiretamente na produção de políticas, **existe entre eles diferença de poder e influência.**
5. Posições de poder e influência **não são determinadas somente através de status político-institucional formal, mas também por meio de vínculos informais** (por exemplo, comunicação, intercâmbio de recursos, interação estratégica) (SCHNEIDER, 2005, p. 38, grifos nossos).

Um “novo projeto de sociedade” de vínculos formais e não formais, de atores públicos e privados, cuja sociedade civil e cada cidadão devem realizar a mudança necessária e definir formas alternativas de ação social. Trata-se de uma “nova sociabilidade burguesa” com novos “sujeitos políticos coletivos”, os quais participam ativamente junto ao Estado. Na Terceira Via, Giddens (2001) trata em democratizar a democracia, mas o problema é que esta é entendida como a sociedade assumindo tarefas que até então eram do Estado, enquanto a participação significa responsabilização na execução de tarefas. Sobre o espaço público e a participação, Garcia assevera:

O ‘público’ ganha uma conotação de espaço de diálogo, valorizando a participação democrática. Segundo esse discurso, tal participação contribui para o ‘renascimento’ da sociedade civil. [...] o discurso valoriza a pró-atividade na participação do setor privado. Mas, para que tais mudanças sociais sejam levadas a bom tempo, é necessária a divulgação de alguns princípios: a sociedade precisa ser vista como ‘justa’, ‘competitiva’ e ‘produtiva’. Nesse sentido, os discursos difundem a ‘liberdade’ e a ‘igualdade de oportunidades’, assim como a ‘coesão’ e a ‘solidariedade’ que devem compor uma nova abordagem de proteção social, a qual não se limita às formas tradicionais de distribuição de renda (GARCIA, 2004, p. 137)

Verifica-se uma separação entre o econômico e o político, o esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais, criando os mecanismos da sociabilidade burguesa a partir de sujeitos políticos, dando, a estes, abertura na construção de políticas.

Para demonstrar a participação, na mediação do global, a UNESCO e o UNICEF compreendem conceitos que se direcionam para a participação nos relatórios selecionados. Dessa forma, as orientações ficam caracterizadas para a dicotomia no atendimento criada por esses modelos que diferenciavam a creche, destinada à população de baixo poder aquisitivo, da pré-escola, destinada aos filhos das classes média e alta. Além disso, há outra diferenciação existente em função da faixa etária. Para a faixa etária de zero a três anos, predominavam a educação e cuidados em relação à higiene, saúde e nutrição; para a faixa etária de quatro a cinco anos, a ênfase recaía sobre a antecipação/preparação para o ensino fundamental.

E, esta participação, pode ser constatada na AGEE, em que tais organizações sociais ligadas a ONU têm grande poder e influência nos países, e, assim, nas políticas de educação de zero a três anos no Brasil, visto que se definem o tipo de educação aos países signatários de tais agências. A abertura social e as políticas de focalização para a gestão da pobreza foram mediadas pelos OIs, e, permeando consensos e discursos hegemônicos por meio da participação de uma empreitada social compartilhada para programas de ECPI e/ou ECCE.

Nas orientações que predominavam a educação e cuidados em relação à educação, higiene, saúde e nutrição, podemos aferir que o PFBF (2005) envolve outras dimensões além do desenvolvimento das competências familiares, ou seja, envolve uma dimensão ideológica e uma dimensão política. Todavia, a operacionalização de programas que buscam fortalecer as famílias se distanciam tanto da perspectiva do direito como do parâmetro das necessidades sociais.

Com efeito, no relatório intitulado Diversidade e Equidade no Brasil, um ano antes da participação do PFBF no PROINFANTIL, encontra-se a seguinte passagem:

Creches: o UNICEF considera importante que as crianças tenham um bom começo de vida e, por isso, defende que até os 3 anos de idade elas possam usufruir a convivência familiar e os cuidados dos pais. Neste documento, análise dos dados da primeira infância não inclui indicadores educacionais para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade, já que, apesar de ser reconhecida pelo UNICEF como um direito, a creche não é única possibilidade de educação nessa fase da vida. É fundamental que se valorize, também, a atenção oferecida pelos pais

ou adultos responsáveis por zelar pelo desenvolvimento das crianças até 3 anos de idade (UNICEF, 2004, p. 52).

O apoio às famílias, focalizado ao apoio as famílias pobres, aborda uma educação de família, reforça a ideia da participação da educação dos membros, a fim de ser uma estratégia para o provimento não formal da Educação Infantil de zero a três anos. Segundo Campos, Campos e Rocha (2007), a educação tem adquirido cada vez maior relevância das políticas sociais, sob justificativas pautadas na relação proclamado entre maior escolaridade e menor pobreza.

Observa-se o movimento amplo que revela realidade brasileira da pluralidade de atendimento e uma sobreposição de ações para a participação de ações na educação não formal, que caracteriza de forma híbrida área da Educação Infantil de educação e cuidado, principalmente no atendimento as crianças de zero a três anos. Programas como FBF demonstram uma continuidade com as políticas do tipo emergencial e compensatório.

A ênfase na participação na educação das famílias como estratégia privilegiada e quase exclusiva de educação para primeira infância de combate à pobreza, como se esse investimento fosse capaz por si só de romper com o ciclo vicioso da exclusão social, ignora se as diferenças estruturais que configuram as famílias, as diferenças regionais de se investir em programas alternativos de verbas que deveriam ser destinados aos sistemas públicos de educação. Mas que, segundo indicou a ORELAC/UNESCO (2004), para promover a participação dos pais e proporcionar-lhes conhecimentos, critérios e pautas para fortalecer sua responsabilidade como primeiros educadores de seus filhos.

A ênfase de tais orientações para a participação das famílias aponta a programas de baixo custo que usam mão-de-obra dos pais: são educadores, no entanto, precisam fortalecer suas capacidades. E, concretizam mais uma forma de atendimento não formal e ao mesmo tempo forma-se capital social para atuar com seus filhos para que se tornem capital humano futuro. A expansão da educação de zero a três anos vem sendo custeada, principalmente, pelas famílias e pelas educadoras (graças a seu baixo salário) com consequências sobre a qualidade da oferta (ROSEMBERG, 2002). Os organismos e organizações internacionais (UNESCO, UNICEF e, também o BM) continuam difundindo a ideia que a EI brasileira

pode e deve reduzir ainda mais seu custo, com programas equitativos, focalizados em estruturas formais e não formais, em destaque, esta última.

Compreende-se que na relação entre Estado e sociedade no processamento e condução das demandas em contextos de gestão compartilhada há a participação de atores estatais e não estatais no processo de elaboração de políticas públicas (SCHNEIDER, 2005; SANTOS, 2002). A participação da família na atenção e cuidado na primeira infância, como mais um mecanismo de educação não formal, fomentada pelos OIs, deve realizar-se mediante a participação de múltiplos atores, como organismos não-governamentais, pais e mães e sociedade civil, apreendendo a educação transversal – de educação e saúde – multisetorial e intersetorial (voltado ao terceiro setor) do não formal sobressaindo o formal.

A participação da UNESCO e UNICEF na construção de políticas de educação para a faixa etária de zero a três anos atrela-se aos vínculos diretos e indiretos por meio dos quais os atores envolvidos estão integrados na formulação de políticas públicas. Tais elementos foram apontados nos 5 relatórios estudados, nas políticas de 2001 a 2015 no Brasil e no PFBF (2005). Percebe-se que UNESCO e UNICEF tem participação direta no fazer da política, onde fazer e por qual mecanismo, estão na elaboração de documentos orientadores brasileiros, fomentam as parcerias e as novas formas de sociabilidade na construção da política educacional de corte educacional para a educação de zero a três anos no Brasil, sobretudo, para a gestão da pobreza.

Tratando de vínculos diretos e indiretos das novas configurações da sociedade civil e Estado por meio do Terceiro Setor dos sujeitos de políticas não estatais, e da orientação para a abertura social no Brasil, a presença do MIEIB, desde 2004, em carta emitida na XVII Reunião Nacional, realizada em Goiânia, explicita sua participação, em parceria com o MEC e OIs (conforme verificou-se nos itens 4.1 e 4.3): o processo de formulação da política nacional de Educação Infantil, os parâmetros de qualidade, formação de profissionais e financiamento:

[...] garantia da interlocução com o MIEIB na formulação e implementação das políticas educacionais; instalação imediata do Comitê Nacional de Educação Básica; ampliação de prazos do cronograma da definição da Política Nacional de Educação Infantil, tendo em vista assegurar uma ampla discussão, incluindo outros segmentos da sociedade civil; realização de um Encontro Nacional, em 2004, para consolidar a elaboração da proposta de Política

Nacional de Educação Infantil, debatida nos Seminários Regionais (MIEIB, 2004, p. 1).

Um mecanismo de participação do Movimento para o seu alcance frente as políticas educacionais para a faixa etária de zero a três anos foram cartas recorrentes e documentos datados de 2004-2015. O conteúdo das cartas, em sua maioria, trazem posicionamentos e reivindicações acerca da melhoria da Educação Infantil ao que contempla o financiamento, repasse de verbas, fundos de financiamento, vagas para a Educação Infantil, formação e formação continuada à professores, infraestrutura, permanência, políticas para melhoria de materiais pedagógicos e didáticos para as crianças, garantia de programas já estabelecidos para as crianças de 0 a 6 anos, união de esforços entre a SEB, COEDI e UNDIME para a efetivação da Educação Infantil, fomento à pesquisa na área e participação de representantes do MIEIB nas reuniões governamentais para o debate na Educação Infantil.

Além dos dados e discussões já estabelecidas ao longo da pesquisa, os documentos do MIEIB permitem maior visualização da produção no alcance na participação. A tabela 4 apresenta os documentos produzidos pelo MIEIB:

Tabela 4 – Documentos levantados do MIEIB de 2003-2015 para a política de alcance

Nome do Documento	Ano
Carta de Natal	2006
Carta de São Luís	2007
Carta de Porto Alegre	2008
Carta de Balneário Camboriú	2009
PCT MEC-UFRGS: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos	2009
Carta de Belém	2010
Carta 44/2010 sobre a PLS 170/2010	2010
Manifesto em relação ao PLS 414 e PLC 6755	2010
Nota pública ao FNE – comitê diretivo do MIEIB	2014
Contribuições do MIEIB sobre as Minutas do Parecer e da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais Complementares para Educação Infantil	2012
Moção de repúdio ao FNE – fóruns sul	2014
Carta de Salvador	2011
Carta de Vitória	2012
Carta de Brasília	2013
Carta de Cuiabá	2014
Carta de Fortaleza	2015
Total de documentos: 17	

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados dos documentos, 2017.

São resultados das ações realizadas pelos fóruns brasileiros que se articulam para objetivar melhorias na Educação Infantil brasileira nos mais variados assuntos que envolvem a etapa. Em relação as cartas, elas são direcionadas a órgãos específicos, em que mais se destacam: MEC, UNDIME, Ministério de Desenvolvimento Social, Conselho Nacional de Educação – CNE, Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA.

Além disso, verificamos que o Movimento está articulado em publicações de: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; e Rede Nacional Primeira Infância – RNPI.

Embora as políticas sociais pós 2005 tenham se tornado uma grande vitrine de realizações governamentais, a focalização e a descentralização, referências tipicamente neoliberais, foram mantidas a uma agenda comprometida com mudanças substantivas para área da educação. Somado a isso, a participação foi essencial para a efetivação de tais políticas. Assim, cabe aqui retomar e destacar, ainda, algumas ações desenvolvidas especialmente a partir da segunda gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2007 em diante, comandado pela SEB, por meio da COEDI, tem mobilizado diferentes entidades e reconhecido o papel dos movimentos sociais, na formulação de novas políticas para a área. De acordo com Flores (2010), nesse contexto, o MIEIB vem assumindo representativo espaço no contexto nacional, integrando comissões e Grupos de Trabalho – GTs por meio de representantes dos fóruns estaduais, tais como:

- **participação** em grupo de trabalho para elaboração de diretrizes para conveniamento entre o poder público e instituições privadas filantrópicas de Educação Infantil e de orientações quanto ao controle social de repasse de verbas públicas para essas instituições;
- **participação** em estudos sobre a definição de um custo-aluno-qualidade (CAQ) para essa faixa etária, tendo em vista a relevância da produção de subsídios que permitam uma melhor avaliação das verbas destinadas a políticas da área, consideradas as especificidades da faixa etária;
- **participação** em GTs de discussão sobre a garantia de igualdade e respeito à diversidade no atendimento realizado pelos estabelecimentos de Educação Infantil, tais como a oferta de

educação para crianças no campo ou indígenas. Parceria estratégica ocorreu entre o MIEIB e outras entidades, tendo como resultado a publicação “Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafio para a implementação da Lei n. 10.639/2003” (Ação Educativa, CEERT; CEAFFRO, 2007);

– **participação** em grupos de pesquisadores que desenvolveram estudos em diversos estados do Brasil sobre a qualidade na oferta da Educação Infantil. Essa pesquisa resultou na publicação da obra Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito (2006) e posteriormente no documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), publicado e distribuído pelo MEC, com o objetivo de subsidiar processo de auto avaliação a partir da análise de dimensões e indicadores para oferta de Educação Infantil;

– **participação** no Projeto de Pesquisa desenvolvido a partir do Termo de Cooperação MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre Orientações Curriculares para as Práticas território nacional, o MIEIB mobilizou todos os fóruns estaduais, estando essas ações registradas nos relatórios e documentos oficiais disponíveis no site do MEC;

– **participação** nas discussões em âmbito nacional com vistas a subsidiar a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nessa matéria específica, a participação do MIEIB, a partir da mobilização dos fóruns estaduais, encontra-se, inclusive, registrada no Parecer 20/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (FLORES, 2010, p. 32-33, grifos nossos).

A participação demarcada aponta um avanço para o alcance da sociedade civil em defesa da Educação Infantil, mas, pode-se afirmar que na rede de políticas, sinaliza ao fenômeno da “[...] descentralização política, pela revalorização das esferas e identidades locais ou regionais e pela multiplicação de demandas sociais heterogêneas que não são satisfeitas por respostas estatais” (BORJA, 1997, p. 98), que o MIEIB tem participação, e por meio dela, a efetivação de uma política de alcance. Ao mesmo tempo em que passa a ser vista como um relevante ator em prol da consolidação de políticas públicas que visem o seu bem-estar.

Ainda, após a consolidação do movimento, houve a preocupação em expandi-lo e fez com que seus representantes procurassem uma maior articulação com Ministérios do governo, conselhos, movimentos sociais, associações e gestores educacionais. Acreditava-se na participação negociada como forma de incidência política:

Para nós do Mieib, a busca de diálogo com o poder público é uma das estratégias para a garantia do direito à Educação Infantil. Mas a articulação, a organização, a pressão e a colaboração da sociedade

civil, dos demais movimentos sociais e dos pesquisadores da área também são fundamentais para que as demandas de vagas para a creche e a pré-escola sejam atendidas de forma mais eficaz pelas políticas públicas (FLORES; OLIVEIRA; KLEIMANN, 2010, p.17).

Ampliar o diálogo com o poder público e com a sociedade civil em torno de uma ação pública integrada impõe-se, de toda forma, como peça fundamental deste processo de formação de redes, a instalação de “canais que assegurem os fluxos de mão-dupla, através dos quais a comunidade possa demandar” (LOYOLA; MOURA, 1997, p. 76) e uma maior interatividade possa ser alcançada. Pois, somente com a proliferação de vias democráticas de participação é que a sociedade civil poderá realmente exercer o seu papel de co-gestor das políticas públicas.

A participação é uma categoria que foi analisada ao longo dessa dissertação, por meio da atuação dos atores e autores da pesquisa, que possuem uma natureza interativa do e no processo político. Identifica-se que há pouca participação do Estado em programas destinados a atender crianças menores de três anos, e, assim, é possível a entrada de diferentes atores na construção de políticas, como o MIEIB. A categoria ora apresentada propiciou fundamento para conceitos que abarcam intencionalidades para a construção de consensos no século XXI para Educação Infantil nas relações entre Estado, Ols e MIEIB. A participação da sociedade civil, nesse contexto para a faixa etária analisada, foi substancial para o avanço do Terceiro Setor, ora evidenciado pela participação nas parcerias pelo público-privado e público não-estatal, ressemantizando a publicização para a o período estudado, apontando um Estado para uma sociedade civil.

5.2 CONSENSO

A Sociedade Civil apreendida nessa perspectiva de participação e das formas de atuação dos sujeitos de política ora apresentados, e, apoiando-se em Marx e Gramsci, se configura como um todo que abrange um complexo de relações materiais e político-ideológicos. Se toda a forma durável de domínio se apoia na força e no consenso, todo o regime político necessita não somente de um aparelho coativo, em que consiste o Estado no sentido estrito, mas também de várias instituições (BOBBIO, 2008), que é possível a formação de novas fontes de legitimidade e, portanto, novas áreas de consenso.

Para segregar seus interesses na sociedade, a classe burguesa incorporou as orientações do neoliberalismo da Terceira Via passando a operar com novos objetivos pedagógicos dirigidos para redefinir o padrão de sociabilidade dominante. As estratégias utilizadas compuseram a nova pedagogia da hegemonia para educar o consenso (NEVES, 2005).

Os objetivos podem ser assim descritos por Martins (2007): diluir as formas de identificação do trabalhador com a sua classe através do estímulo ao chamado individualismo como valor moral radical, fortalecendo a ideia de cidadania ativa circunscrita à noção de voluntariado, por meio de incentivos à criação de demandas cada vez mais específicas e desconectadas do mundo do trabalho; reordenar o papel das organizações da sociedade civil pré-existentes para torná-las instrumentos de difusão da nova sociabilidade, fortalecendo a noção de sociedade civil ativa; incentivar o surgimento de organizações de novo tipo em condições de atuar na execução das políticas sociais, fortalecendo o capital social das comunidades e os modelos de descentralização participativa rumo à formação da chamada sociedade de bem-estar.

Segundo Martins (2007) para alcançar esses objetivos a classe burguesa se valeu de estratégias bem definidas no século XXI. No âmbito da sociedade civil, formou uma complexa rede de organizações estruturada em torno dos aparelhos formuladores e aparelhos difusores da nova ideologia. Mecanismos para o consenso foram elaborados, de tomada de decisão mediante um acordo geral (mas não necessariamente unânime) entre os membros de um grupo ou comunidade.

O neoliberalismo de Terceira Via ressignificou funções econômicas e político-ideológicas acerca das formas de atuação governamental, bem como ao sentido histórico da política. Traz um novo formato à gestão pública a partir de princípios e estratégias que fundamentam um novo projeto de sociabilidade burguesa, cujo Estado passa a delegar as políticas educacionais à sociedade civil por meio da participação. Nesta forma de participação, via construção de consensos, as relações sociais traduzem-se numa “democracia consentida” que atua enquanto instrumento de dominação de classe com o foco de promover uma “concertação social”, uma relação harmoniosa entre Estado e sociedade (OLIVEIRA; BARROS, 2015).

A perspectiva da construção da política evidencia ‘vozes’ em disputa, mas que, na prática tornam-se consensuadas. Para Bowe, Ball e Gold (1992), em uma rede social, o discurso é a chave para ganhar a hegemonia do grupo que consegue

estabelecer os parâmetros dos termos do debate, que estão em competição no interior de seu próprio discurso sobre educação e metas sociais.

Durante as seções desta pesquisa, expressou-se um complexo processo em que se procuram construir consensos em torno de determinado assunto, no caso, a Educação Infantil ou poderíamos dizer a sua diminuição ao mínimo, demarcando-se a focalização nos mais pobres e naqueles que puderam pagar. E, os textos dos OIs materializado sob a forma de “consenso”, de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada para a educação no país (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002).

O termo coesão social é algo que aparece em muitos documentos educacionais dos organismos internacionais, mas também é um termo muito utilizado pelas demais agências do Sistema das Nações Unidas. Observa-se que o significado de coesão social para estas organizações está voltado à necessidade de uma união, um vínculo, um consenso na sociedade, ou seja, à superação de conflitos entre pessoas, grupos, Estados ou nações.

Nos relatórios analisados evidencia-se que não significa só um ato de coerência interna na construção destes documentos, mas, também, à estratégia de hegemonia discursiva, que foi explicitada por Shiroma, Campos e Garcia (2005) como um plano de disseminação massiva e repetitiva de conceitos e ideias que busca obter consenso ou aceitação sobre estas ideias para legitimar as reformas políticas ou educacionais pretendidas. Na análise os organismos multilaterais:

[...] por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 429).

Durante os anos 2000-2015, produziu-se relatórios que reafirmam a indicação da Educação Infantil segmentada pela idade: para os menores de 3 anos, as indicações se pautam pela lógica de proteção, nutrição e educação das famílias; diferentemente, para as crianças maiores de 4 anos, as indicações ainda são pensadas tendo em vista a escolaridade futura. Com isso, observamos uma ratificação da

antiga dicotomia presente no modelo da creche e da pré-escola, que marcou a Educação Infantil também no Brasil e que sempre foi objeto de críticas por parte de pesquisadores, professores e movimentos sociais. Essa indicação ganha novos contornos ao considerar que recentemente no Brasil foi aprovada a lei de obrigatoriedade da educação para crianças a partir de 4 anos.

Essa dicotomia presente nas indicações e o reforço na necessidade de serem ações, sobretudo, voltadas para as crianças pobres reforçam o papel da Educação Infantil como estratégia focalizada para o combate à pobreza. Na definição de dois objetivos distintos para a Educação Infantil: um para as crianças menores de 3 anos de ECPI, outro para as crianças de 4 e 5 anos para preparo ao EF. Observa-se um desvio do compromisso da política social para a satisfação das necessidades sociais e a ênfase na “adoção de soluções técnicas e pontuais, tidas como inovadoras, aparentemente neutras e facilmente controláveis” (PEREIRA; STEIN, 2010, p. 106). Sob a égide da equidade, tal focalização afasta o debate relativo à justiça e à igualdade, de modo que a repercussão para a Educação Infantil é no perigoso recrudescimento de antigas práticas e formas de organização da área – direcionada a assistência.

No local, por meio do MIEIB, de 2004 a 2010, há uma grande preocupação sobre a educação de zero a três anos, mas em sua maioria ao atendimento, direcionando o discurso para o MEC:

Amplie e fortaleça, em regime de colaboração, políticas públicas que garantam o acesso das crianças de 0 até 6 anos à Educação Infantil de modo a atender a demanda manifesta **de 0 a 3 anos e a obrigatoriedade de 4 até 6 anos de idade**, o que torna necessária a construção de estabelecimentos educacionais ou ampliação e reforma dos já existentes com aparelhamentos e aquisição de equipamentos adequados à faixa etária das crianças (MIEIB, 2010, p. 3, grifos nossos).

Tais reivindicações foram travadas em torno do financiamento da educação básica, na ocasião de tramitação da Proposta de Emenda Constitucional - PEC de criação do FUNDEB, a Educação Infantil passou a ser alvo das atenções quando retiraram do projeto original do novo fundo o atendimento de creche das crianças de 0 a 3 anos. Mas, no período, o consenso sobre a gestão da pobreza por meio de parcerias e programas não formais, foi ativado, visto que não houve universalização

na educação (e está longe de acontecer) e desde 1990 há tendências ao atendimento focalizado baseado na equidade, e, nos anos 2000, a proposição de parcerias se deu por meio de formas de conveniamento para a educação de zero a três anos e não com a ampliação de estabelecimento e sua infraestrutura. E, o MIEIB em 2007, se posiciona:

Que verbas públicas sejam direcionadas para as instituições educacionais públicas, respeitando as disposições legais, tendo o poder público o dever de investir prioritariamente na expansão da Educação Infantil na rede pública. Que a ampliação da oferta por meio de conveniamento com instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem finalidade lucrativa, seja sempre inferior à expansão de novas vagas na rede pública municipal (MIEIB, 2007, p. 5).

Mesmo que, em âmbito local busque avançar sobre as formas de atendimento no formal para toda a educação básica, as indicações presentes nos documentos e programas e políticas revelam um afastamento da concepção de Educação Infantil como um direito social, um serviço social de interesse público, um modo de democratizar o acesso às formas simbólicas, ao universo dos saberes socialmente construídos (LAVAL, 2004).

Há, portanto, a obtenção de consenso, pela via do discurso de *atenção da pobreza*, que, o público, ao não dar conta do atendimento, passe ao conveniamento a expansão na oferta de vagas, o que já é propalado pelas OIs sobre atendimento informal e não-formal. Há ainda o estabelecimento das parcerias para a oferta com o conveniamento com entidades filantrópicas, fundações e compra de vagas nas redes privadas que pode ter colaborado, mesmo que de maneira precária, com esse crescimento no acesso. A desigualdade no acesso à creche, além de produzir uma reduzida visibilidade na educação e nas demais áreas sociais, contribui para a manutenção da pobreza.

Ao disporem de uma presença reduzida no sistema educacional brasileiro, as crianças pequenas, os bebês, as de até três anos de idade angariam também reduzida visibilidade na educação, o que reforça o reduzido destaque recebido nas diversas esferas sociais. Complementarmente, em decorrência de a creche constituir um dos dispositivos sociais que favorecem a conciliação entre vida familiar e profissional para homens e mulheres, mas particularmente para as mulheres, pode-se **considerar que a insuficiência de vagas em creche contribui para a manutenção da pobreza**: de um lado, em decorrência de a manutenção da criança ficar exclusivamente sob a

alçada da família quando a família da criança pequena não compartilha com a sociedade e o Estado os custos associados aos cuidados (alimentação, higiene, infraestrutura, entre outros); de outro lado, ao não se disponibilizarem vagas suficientes em creche, dificulta-se a atividade laboral de familiares adultos e, por vezes, mesmo a atividade escolar de crianças e adolescentes, particularmente das mulheres (ROSEMBERG, 2015, p. 224-225, grifos nossos).

Apreende-se que o consenso se dá em torno na centralidade na educação básica e, para as etapas não obrigatórias. O Estado, no consenso, para a primeira infância, passa ao setor privado a implementação do atendimento, justificando essa razão no enunciado de erradicação da pobreza e de crescimento econômico. Produz um emaranhado de discursos que desloca atenção para as consequências, como, por exemplo, que a educação que não seria de qualidade, enunciando-as como causas, e não mencionando que a gênese maior da pobreza encontra-se na organização social pelas vias do capitalismo.

Amparando-se nas análises de Paulani (2006), tal gênese, vincula-se pós 2005, em criar condições para assegurar ao país como “plataforma de valorização internacional” (PAULANI, 2006, p. 98); a incorporação de que “só há uma política macroeconômica correta e cientificamente comprovada, que é a política matriz ortodoxa” (p. 98) por meio do neoliberalismo; e, políticas, em sua maioria, limitadas ao universo de políticas compensatórias de alívio da pobreza, confirmando que “na condução da vida material do país a questão social está em último lugar” (p. 99).

Para além disso, ainda, temos segundo Oliveira (2000), uma dualidade: a gestão do trabalho e a gestão da pobreza. De um lado os ‘incluídos’ na educação básica etapa indispensável para a formação de força de trabalho e os ‘excluídos’ nas políticas focalizadas no combate à pobreza. Considerando o contexto brasileiro, a educação de zero a três anos estaria na categorização dos excluídos e, nesse sentido, os Ols orientam o que querem como estratégias para o consenso nos países latino-americanos.

A preocupação em torno da Educação Básica advém do discurso para a redução das desigualdades sociais por meio de uma melhor distribuição de renda, que “[...] nesse intuito, a educação cumpre um papel primordial. Se por isso não é suficiente para equalizar a distribuição de renda, ela possibilita uma partilha mais equitativa, elevando o nível educacional da força de trabalho” (OLIVEIRA, 2000, p. 120).

Os elementos de participação, destacados no subitem 5.1, são fundamentais para a legitimação de um consenso na primeira infância. Neves (2005) para se referir ao conjunto de estratégias voltadas a legitimação de um novo padrão de sociabilidade – uma educação para o consenso para garantir a coesão social – mostra a ressignificação dos conceitos de democracia, cidadania, ética que atenda às necessidades do capital. Daí, deriva a abertura social propalada pela Terceira Via onde o capitalismo da brecha para OS participarem dos debates e formulações de políticas sociais no Governo catalisador.

A abertura social é visível e estratégica no capitalismo, mas é a AGEE é que define e constrói os consensos em torno das políticas, cuja contradição não é linear. Nos relatórios temos um refinamento das estratégias, para alcançar novos paradigmas para a educação por meio da ideologia e da reprodução implícita em tais conceitos, que “[...] visa assegurar a dinâmica do capital e promover a educação política das massas no sentido de criar uma nova sociabilidade que dê sustentação a um amplo consenso político e uma sólida coesão social dirigida pela burguesia” (MARTINS, 2007, p. 95).

As parcerias construídas, a abertura social, demarcada pela política de alcance do MIEIB e os OIS – que é autor de política e articulador de ações vias de consensos entre os países – é possível caracterizar:

[...] os ideólogos nacionais do social-liberalismo apostam no **consenso político entre classes e grupos sociais** como solução para os problemas do país. No plano político, os social-liberais entendem que a viabilidade da nova configuração do Estado, um ente político administrativo capacitado a promover intervenções criteriosas e eficientes nas falhas de mercado, deveria ser produto de uma unanimidade entre todos os atores sociais da cena política nacional. [...] **Todos – independentemente de posicionamentos ideológicos e programáticos das suas organizações coletivas – deveriam se congregiar diante de um esforço nacional de combate à pobreza e às desigualdades seculares** (CASTELO, 2013, p. 363, grifos nossos).

Compreende-se que a Terceira Via no Brasil se disseminou e baseou uma determinada concepção sobre os grupos, indivíduos e suas diferenças que, na compreensão de incentiva as organizações e movimentos sociais a se voltarem para aspectos específicos e particulares dos seus problemas sociais. Nas redes de políticas os resultados decorrem da interação estratégica entre os atores.

Os objetivos e prioridades são definidos no global, pois faz parte de um contexto marcado pelo fenômeno de “globalização das políticas sociais” que tem levado para uma “[...] tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428) e que está centralizada na atuação dos organismos internacionais. Nesse contexto de globalização das políticas, os diferentes países, tais como o Brasil, estabelecem acordos e mantêm relações de vários tipos com estas organizações, se comprometendo a implementar determinadas medidas consideradas necessárias para o seu desenvolvimento.

Afirma Rosemberg (2002), que as políticas de Educação Infantil no Brasil, assim como em outros países capitalistas e subdesenvolvidos, vêm sendo construídas com fortes influências de determinações dos chamados modelos ditos “não formais” a baixo investimento público. Evidencia-se um consenso, construído a partir dos interesses internos e das recomendações internacionais, no qual é estabelecida para a educação a prioridade de reforma, tendo em vista atender as novas necessidades do desenvolvimento do país. A defesa fundamenta-se nos conceitos de Capital Humano que a educação, identificado como capital humano futuro, pois a faixa etária compreendida ainda está sendo preparadas para pré-escola e o ensino fundamental, atendidas por meio de prática intersetoriais de saúde, educação, higiene e nutrição.

Mesmo que essas orientações para práticas intersetoriais e com um cunho social dentro da UNESCO e UNICEF, assinalam que o retorno econômico deste atendimento estaria acima de qualquer outro investimento. Garantir o cuidado e a Educação das crianças pequenas proporcionaria melhores condições de vida às crianças e a suas famílias, pois ao se garantir proteção à criança, criar-se-ia a possibilidade de as mães se inserirem no mercado de trabalho, o que traria resultados rápidos no alívio às condições de pobreza, propiciando desenvolvimento econômico positivo para os países da periferia.

UNESCO e UNICEF legitimam, de acordo com o quadro 10, a Equidade, Formas de Atendimento e o incentivo às Parcerias no Século XXI:

Quadro 10 – Conceitos sobre equidade, atendimento e parcerias extraídos de documentos/programas verificados da ONU, da UNESCO e do UNICEF

EQUIDADE	ATENDIMENTO	PARCERIAS FORTES E MULTIFACETADAS
• ECPI para os mais vulneráveis e desfavorecidos; • Programas inovadores que ofereçam incentivos as famílias de baixa renda; • Educação é um subsídio direto para as famílias pobres; • Foco em crianças em áreas mais vulneráveis e extremamente pobres; • Programas focalizados envolvendo crianças e famílias.	• Intersetorial – saúde, nutrição e primeira infância; • Complementaridade ou não do formal e não formal; • Conveniamento; • Descentralização; • Programas de educação de crianças e famílias; • Modalidade de atendimento diversas; • Atendimento voltado para a Eficiência, Eficácia e Equidade; • Público e privado.	• Cooperação Internacional; • Participação de toda a sociedade; • Criação de mecanismos flexíveis para assegurar múltiplos atores e atores; • Colaboração entre agências governamentais e não governamentais; • Governança; • Política intergerencial – governo e setor privado como participe e cofinanciador da ECPI; • Parcerias governamentais com OIs, agências doadoras, ONGS para gerar capital-semente⁹⁶ e PCT; • Fortalecimento ao conveniamento e OS; • Educação enquanto empreitada social compartilhada; • Terceiro setor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os dados do quadro 10, nos demonstram conceitos sobre equidade e atendimento, propostas pelos OIs, mas que devem ser realizadas, também, a partir da abertura as parcerias fortes e multifacetadas para o atendimento da ECPI. Na legislação brasileira, por meio da promulgação da Lei nº 12.796 do ano de 2013, que anunciou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade aponta que a Educação Infantil será oferecida em: “I - creches, ou **entidades equivalentes**,

⁹⁶ De acordo com Torres (2008) Capital semente é um modelo de financiamento dirigido a projetos empresariais em estágio inicial ou estágio zero, em fase de projeto e desenvolvimento, antes da instalação do negócio, onde um ou mais grupos interessados investem os fundos necessários para o início do negócio, de maneira que ele tenha fundos suficientes para se sustentar até atingir um estado onde consiga se manter financeiramente sozinho ou receba novos aportes financeiros.

para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (BRASIL, 2018b, s/p). O termo entidades equivalentes dão margem para o terceiro setor atender essa etapa, consentindo, portanto, as orientações de colaboração entre agências governamentais e não governamentais, bem como à política intergerencial do governo e setor privado como participe e co-financiador da ECPI.

A gratuidade e a obrigatoriedade do Estado com essa etapa da Educação Básica restringe-se à idade a partir dos quatro anos da criança e não à toda a Educação Infantil, excluindo o período denominado de creche, compreendido dos zero aos três anos de idade, o que abre a possibilidade para que arranjos sejam feitos, também, para a oferta da faixa etária das crianças de zero a três anos, como também para aqueles a partir dos quatro anos, o que em muitos casos significou a sua inserção em escolas de Ensino Fundamental. Assim, o formal e o não formal tem possibilidades de acontecer de maneira efetiva no Brasil.

No Relatório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP apontou que no período de 2011 a 2016, as matrículas em creche cresceram 56,6%. No total, há 64,5 mil creches no Brasil – a etapa que tem a maior participação da iniciativa privada de toda a educação básica: 58,8% das creches são municipais e 41% são privadas, o que pode expressar o fortalecimento ao conveniamento (INEP, 2016). Desse modo, apesar dos avanços, apreende-se que existem demandas de vagas para a Educação Infantil ainda não atendidas e que, na emergência de se responderem a estas demandas, remetem tanto à formação de parcerias público-privadas para oferta da Educação Infantil, quanto à proposição de arranjos anunciados como educativos desvinculados da educação formal para a educação de zero a três anos.

O atendimento, a partir desses dados, reafirma o consenso sobre as estratégias de ECPI direcionadas para a equidade, educação intersetorial e parcerias. O consenso se aproxima de que educação de zero a três anos, em âmbito formal na perspectiva do direito, não é prioridade na AGEE e nas políticas brasileiras, reafirmando a dualidade entre creche e pré-escola, políticas de educação e saúde voltadas para o desenvolvimento para as crianças e as famílias pobres.

No PCT vale destaque o ponto sobre as orientações das parcerias. O MIEIB, criado no final de 1990, importava menos, naquele momento, assim como os demais movimentos sociais (GOHN, 2000). Pós 2005, no Brasil, as políticas de abertura

social, propõe uma nova cultura política. Tal afirmação pode ser constatada pela participação do MIEIB no Projeto de Cooperação Técnica MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil, com o documento intitulado “Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos”. Para tanto, o MEC acertadamente, buscava em um grupo de pesquisa, consolidado por sua produção e experiência na área, não uma “parceria”, mas uma cooperação técnica entre instituições públicas, ambas federais, representantes do Estado e com finalidade pública⁹⁷.

O MIEIB fez contribuições, a partir de uma pesquisa empírica realizada pelo próprio Movimento, sobre: Eixo 1: Estabelecimentos educacionais para crianças de 0 a 3 anos; Eixo 2: Os direitos das crianças e de suas famílias à educação infantil; Eixo 3: Educar e cuidar; Eixo 4: Currículo na EI; Eixo 5: Concepções sobre trabalho e formação de professores para a educação infantil; Eixo 6: Experiências de educação infantil exitosas Eixo 7: Para além do conteúdo - estrutura, forma e divulgação de um documento sobre currículo na EI.

A partir do exposto, entende-se que os consensos se voltam na ECPI para a gestão da pobreza por meio dos pais e crianças, exemplificadas pelo PFBF, e o chamamento a sociedade civil para a construção de parcerias para atuar como sujeitos de políticas ou como autor de política – parcerias e PCT. Esse tipo de participação foi e é estratégia na sua ressignificação do capital.

A mediação entre global e o local apontam as estratégias hegemônicas, pois de acordo com de Rosemberg (2002), as agências multilaterais formam certa autoridade epistêmica, que tinha como principal fonte de poder uma autoridade técnico-científica que amparava modelos de políticas. “[...] O grupo dominante possui as informações consideradas pertinentes, o poder de financiamento e os meios para influenciar certas categorias de atores nacionais. Dispõe de canais importantes para construir o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas” (ROSEMBERG, 2002, p.30).

⁹⁷ Fruto de uma vasta pesquisa, o PCT – MEC/UFRGS foi desenvolvido em aproximadamente um ano, meados de 2008 a maio de 2009 dispondo, para tanto, de várias pesquisadoras da UFRGS, UCS, UFSC e USP – campus de Ribeirão Preto, sob coordenação da Professora Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa; e que, mesmo dada a grandiosidade do projeto, não é marcado por conflitos de concepção de educação infantil, concepção de currículo e de conhecimento, tendo claramente definido a função social, política e pedagógica da Educação Infantil.

O repertório de argumentos para apoiar decisões políticas, pode ser compreendido por meio da nomenclatura fortemente demarcada para atuação na educação de zero a três anos: “desenvolvimento e cuidado”; “Educação e cuidado”; “cuidado e Educação da primeira infância”; “atenção pré-escolar”; “educação pré-escolar”; “educação não formal” e “educação pré-primária”. Isto demonstra que, para as agências, este atendimento não se referia a uma etapa educacional, como a legislação brasileira define, mas a algo preparatório para a Educação, que contribuiria para o desenvolvimento e o cuidado da criança pequena.

Tais nomenclaturas para a educação equitativa, programas focalizados e uma responsabilidade social compartilhada, em que todos, devem fazer parte da elaboração e execução. Assim, somado ao consenso de discursos harmoniosos e cheios de intencionalidades ideológicas, a participação civil é fundamental para mediar e legitimar os consensos capitalistas na construção de políticas sociais para a educação de zero a três anos. A formulação de consensos, não é neutra, mas que, ela se volta para a manutenção da hegemonia.

Acerca da implantação nacional da agenda de orientação política, verificou-se que a penetração da agenda educacional nas agências multilaterais, com orientações hegemônicas para a política da Educação Infantil brasileira, tem o consentimento do Estado, por meio da participação e do aval de representantes nacionais que atuam na instituição da agenda educacional, atuando direta ou indiretamente. Constatou-se, também, que os sujeitos desta pesquisa estão envolvidos no consenso, pois atuando em redes produz-se o consentimento entre todos os membros de um grupo ou entre vários grupos, mas que, em sua maioria, orienta-se aos interesses de manutenção do sistema de reprodução da sociedade vigente.

A balança entre o consenso e convencimento se direciona a incessante legitimação das práticas e ideias que se destinam aos interesses particulares, colaborando para que a burguesia consiga resolver a seu favor as contradições, direcionando caminhos não-conflitantes (NEVES; SANT'ANNA, 2005). Há, assim, uma agenda estruturada para a educação latino-americana, especificamente a brasileira, trata a educação com o papel sócio ideológico de redução da pobreza e as parcerias entre Estado e Sociedade Civil para a educação não formal de zero a três anos. As orientações para gestão da pobreza e abertura social são reproduzidas no Brasil, por mecanismos de participação e consentimentos.

Estes mecanismos foram estabelecidos sob a mediação das relações travadas nas intencionalidades para as políticas e os seus sujeitos, em suas 'prioridades' para a primeira infância (ligadas a agenda globalmente estruturada para a Educação Infantil), na busca de um Governo catalisador e empreendedor que busca a afirmação dentro e fora da aparelhagem estatal, não se tratando, portanto, de uma posição unilateral, e, sim do resultado da correlação de forças e interesses.

Os relatórios parecem-nos como boa vontade da face humanizada no capitalismo, nada mais é do que estratégias estruturadas do capital para educar o consenso. O Estado, conforme Gramsci (1991) atua como mediador de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter consenso ativo dos governados. E, participação e consenso, enquanto fenômenos que se interligam são estratégias construídas pelos ditames capitalistas da hegemonia, que trataremos a seguir.

5.3 HEGEMONIA

Ao longo da seção pode-se aferir que a participação social vem como estratégia de gestão, cujas agências internacionais utilizam da pedagogia da hegemonia para educar o consenso (NEVES, 2005). Os organismos internacionais operacionalizam ações socioideológicas, a serviço de perpetuar e fortalecer “[...] uma hegemonia que busca e frequentemente obtém o consenso das classes subalternas para a conservação de políticas que, embora sob formas mais sofisticadas, continuam a servir eficientemente aos interesses das várias frações do grande capital” (COUTINHO, 2005, p.13). Hegemonia, por vias de participação e consenso, apontam que as políticas nacionais não se davam pela busca de um consenso, mas sim, podiam ser explicadas pela prevalência de um grupo hegemônico.

Para tratar da hegemonia, deve-se compreender o consenso como estratégia de uma totalidade social. É o intento em consentir e, internalizar os anseios da classe dominante sobre a outra, que no geral, é desempenhado pela reprodução da força de trabalho. Esta também contribui para ratificação da categoria de reprodução, ao se pretender a auto conservação de determinada classe ou padrão social. A reprodução

é também entendida ao tentar garantir a manutenção de relações como as sociais, às formas de acumulação capitalista e os meios de produção (CURY, 1985).

A sociedade civil, assim, vincula-se ao conceito de Estado e hegemonia. Para Marx e Engels (2007), a sociedade civil engloba as relações econômicas de sustentação do Estado, que compreende:

[...] o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação, embora deva, por outro, lado, afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

A educação, na sociedade capitalista, apresenta caráter ideológico, constituindo-se em uma das formas de garantir sua manutenção. E, dentro dela, a hegemonia, a qual, na acepção de Cury (1985):

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção (CURY, 1985, p.48).

Segundo Bottomore (2001) a definição de hegemonia é complicada pelo uso da palavra em dois sentidos diametralmente opostos: significando domínio ou significando liderança e tendo implícita alguma noção de consentimento. Trataremos enquanto liderança e noção de consentimento. Gramsci é um dos expoentes ao tratar de hegemonia:

Nas condições modernas, argumenta Gramsci, uma classe mantém seu domínio não simplesmente por meio de uma organização específica da força, mas por ser capaz de **ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites**, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico [...]. Esse bloco representa uma **base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e ideias**. Essa “textura de

hegemonia” é tecida pelos intelectuais que, segundo Gramsci, são todos aqueles que **têm um papel organizativo na sociedade** (BOTTOMORE, 2001, p. 284, grifos nossos).

As instituições de hegemonia estão localizadas na sociedade civil – com poderes e influências relativas –, tendo como base reformas ou concessões mediadas a liderança de uma classe. Num primeiro momento, o termo hegemonia era utilizado para conceituar a dominação ocorrida em meio de relações internacionais. A hegemonia se constrói a partir de diversos âmbitos, pois “[...] a análise dos diversos graus de relação de forças só pode culminar na esfera da hegemonia e das relações ético-políticas” (GRAMSCI, 1991, p. 39). A hegemonia, portanto, remete a uma estratégia política, e, se tratadas nas relações sociais, os fenômenos de participação e consenso são permeados na sociedade capitalista.

O conceito de hegemonia caracteriza o Estado moderno como a sociedade política somada sociedade civil, ambas formando uma unidade fundamental que permite explicar a estratégia política de dominação dos grupos dirigentes nas sociedades de capitalismo avançado. Nessas últimas, a direção que é intelectual e moral depende da atuação dos intelectuais vinculados ao grupo dirigente que operam nas várias organizações que compõem a sociedade civil (aparelhos privados de hegemonia) de maneira a educar e alcançar o consenso ativo dos demais grupos sociais. Gramsci entende sociedade civil como o conjunto de organismos privados fora do aparelho do Estado numa relação dialética entre ambos, atravessados pela política

Ela, portanto, é criada com o mundo burguês, e, na atualidade, o conceito de sociedade civil é inseparável da noção de totalidade, isto é, da luta entre as classes sociais, e integra sua mais densa reflexão sobre o Estado ampliado. Gramsci procurou compreender a organização das vontades coletivas e sua conversão em aceitação da dominação, por meio do Estado capitalista desenvolvido, em especial, a partir do momento em que incorpora, de modo subordinado, conquistas de tipo democratizante resultantes das lutas populares. Assim, a sociedade civil é indissociável dos aparelhos privados de hegemonia, das formas concretas de organização de visões de mundo, da consciência social, de formas de ser, de sociabilidade e de cultura, adequadas aos interesses hegemônicos (burgueses) (GRAMSCI, 2001).

Dentro e sob esses interesses hegemônicos, nos anos finais do século XX e atuando de forma efetiva no século XXI, as agências da ONU vêm atuando nas

alianças, fazendo acordos com os Governos, orientando ações e formas de participação civil, com intencionalidades e prioridades específicas a cada país. Atua, assim, como responsáveis pelas determinações de políticas educacionais integrais, uma vez que ganham hegemonia junto ao aparelho do Estado, e, estão coligadas e inseridas em uma teia de relações com o contexto mundializado do capital.

Os países em convivência direcionam, com a sua governabilidade, os rumos da Educação Infantil com políticas e ações demandadas mundialmente. O capital internacional se alimenta do retorno político-econômico que essas regulações internacionais que lhe favorecem.

Os documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, atuam para o desenvolvimento futuro das crianças, afirmação recorrente nos documentos trabalhados nesta pesquisa. Evidencia-se que há o entendimento de que a falta de nutrição adequada na infância, somada à falta de estímulos, promove não somente baixo nível de aprendizagem, mas também problemas de saúde e de baixa produtividade. Para contornar essa situação, os documentos fazem a sugestão: investir em programas de educação e cuidado como as campanhas de nutrição, imunização e conscientização das famílias, bem como uma abertura social para a execução e elaboração de tais propostas, trabalhadas com os sujeitos de políticas selecionados.

O movimento que foi iniciado como a garantia do desenvolvimento infantil e que, posteriormente, se apresenta como consolidação das condições adequadas de sobrevivência das crianças, passa a se configurar como um eixo determinante que transpassa a educação e o cuidado. Em outros termos indicamos que, embora a ECPI possa promover o desenvolvimento integral da criança, no contexto de uma sociedade em que prevalecem o desenvolvimento e a manutenção do sistema dominante, independente dos recursos utilizados para tal fim, essas ações se tornam ponto de garantia de reprodução e hegemonia do status dominante. Quando os documentos internacionais e, acompanhados deles, os nacionais, assumem que o investimento em educação e cuidado na primeira infância trará melhores retornos futuros às crianças e as fará possuir maior capital humano, tornando-as adultos que conseguirão se colocar no mercado de trabalho.

As políticas públicas educacionais de zero a três anos foram se constituindo nos anos 2000 ao chamamento da sociedade civil, que, o MIEIB apresentava-se como interlocutor e autor de política, buscando o seu alcance no Brasil. Corrobora com o

que sugerem Osborne e Gaebler (1994) que o Governo é da Comunidade, devem ser transferidas responsabilidades para as comunidades locais e agências de orientação, pois estas são mais flexíveis e vivenciam mais de perto os seus diversos problemas, navegando juntos. Transfere responsabilidades, fazendo dos sujeitos de políticas enquanto sujeitos agentes-ativos, conforme orienta a terceira Via e a atuação 'humanizadora' dos Organismos Internacionais personificados aqui pela UNESCO e UNICEF.

Há por meio das relações entre Estado e Sociedade Civil, uma hegemonia para a preparação de capital humano por meio do capital social. Disseminam-se entidades associativas que formulam, educam e preparam seus integrantes para a defesa de determinadas posições sociais e para certa sociabilidade, reconfigurada à uma pedagogia da hegemonia de novo tipo 'terceira via' (NEVES, 2005). As OS passam a atuar na rede de políticas e de associatividade:

[...] o 'capital social' é o conjunto de elementos da organização social, encarnados em normas e redes de compromisso cívico, que constitui um pré-requisito para o desenvolvimento econômico assim como para um governo efetivo. São elementos básicos do 'capital social' a autoconfiança que gera a confiança social, as normas de reciprocidade (associativismo) e as redes de compromisso cívico (responsabilidade social). [...]. A noção de 'capital social' visa, portanto, a conservar as relações sociais capitalistas, construindo uma nova sociabilidade a partir da redefinição da relação entre Estado e sociedade civil, apontando para uma 'ação integrada', baseada na colaboração, entre essas duas esferas (NEVES; PRONKO; MENDONÇA, 2009, p. 3).

O desenvolvimento de políticas sociais no Brasil nos anos 2000, inspiradas na utilização deste conceito, vem-se constituindo em instrumento de apassivamento dos movimentos sociais, pela conversão da sociedade civil de espaço de confronto a espaço de colaboração. Elas são executadas pelos órgãos governamentais e pelos variados parceiros na sociedade civil, os empresários nacionais e transnacionais, as igrejas e, até mesmo, parcelas da classe trabalhadora.

O capital social é uma estratégia do neoliberalismo de Terceira Via e é disseminado pelos OIs desde 1990, atuando como capital social e formulando estratégias nos países, como vimos no consenso sobre a abertura social na execução de políticas sociais pelo terceiro setor. Isso pode ser verificado pelas estratégias de alcance do MIEIB, buscando uma interlocução e participação da construção de

políticas. Tal afirmação é constatada em documentos do Movimento, apresentados no quadro 11:

Quadro 11 – Interlocução e participação da construção de políticas do MIEIB

Ao MEC: Que a SEB apoie a reivindicação do MIEIB relativa à destinação de vagas próprias para participar da CONAE nas esferas municipais, estaduais e federal e que o MIEIB passe a integrar a Comissão Organizadora Nacional da CONAE (MIEIB, 2008).
Ao Conselho Nacional de Educação: Que seja dado prosseguimento a revisão do marco regulatório relativo à educação infantil, com a participação do MIEIB (MIEIB, 2008).
Ao Conselho Nacional de Educação: Que seja dado prosseguimento a revisão do marco regulatório relativo à educação infantil, com a participação do MIEIB (MIEIB, 2009)
A UNCME e o FNCMEs: Apoiem a representação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil no Fórum Nacional de Educação e, respectivamente, de representantes dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil nos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação (MIEIB, 2011)
AO CONGRESSO NACIONAL: Reconheça o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil como organização da sociedade civil que defende o direito de todas as crianças brasileiras de zero a seis anos e educação infantil pública, gratuita e de qualidade (MIEIB, 2014).

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das cartas do MIEIB (2008, 2009, 2011, 2014).

Tais reivindicações para a maior participação fazem parte de um projeto político da burguesia mundial para o século XXI, mas atuam buscando espaço junto ao Governo, movimentando as engrenagens das relações de sociabilidade entre Estado e sociedade civil. As lutas do MIEIB, pela busca de seu alcance, lutando pelo direito de creche, pode ser entendida como contra-hegemonia em alguns momentos. Por meio de suas cartas e reivindicações, para a educação de zero a três anos, pode-se constatar tal assertiva em uma de suas cartas:

Amplie e fortaleça, em regime de colaboração, políticas públicas que garantam o acesso das crianças de 0 até 6 anos à educação infantil de modo a atender a demanda manifesta de 0 a 3 anos e a obrigatoriedade de 4 até 6 anos de idade, o que torna necessária a construção de estabelecimentos educacionais ou ampliação e reforma dos já existentes com aparelhamentos e aquisição de equipamentos adequados à faixa etária das crianças (MIEIB, 2010).

Contudo, como está imerso na hegemonia capitalista, o Movimento atua na participação e permeia os consensos na construção de uma política social de um governo que atua em redes, tendo, portanto, atuação limitada, assim como outras organizações sociais. Assim, a hegemonia global atua no local e, é reafirmada, pois no Brasil, a construção de políticas sociais de corte educacional de zero a três anos

faz parte de uma AGEE voltada para programas focalizados, equitativos e que isso se faça a partir de múltiplos autores e atores de política, orientados pela Terceira Via, é o que muda nos anos 2000 a 2015, assim como as demais etapas educacionais.

A participação social é entendida, nesta pesquisa, como parcerias para a construção e execução de políticas nesse emaranhado que são as redes de políticas públicas. Os atores e autores de política atuam “ideologicamente, mas também são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Hegemonia, atuando de maneira ideológica, envolve uma direção econômico-político-cultural. Só faz sentido, se for pensada em termos dialéticos, visto que, a construção da política envolve circunstância e vontades: os sujeitos agem dentro de organizações, mas agem dentro de regras que freiam a sua liberdade e ao mesmo tempo fornecem parâmetros de atuação.

Os sujeitos de política aqui tratados, principalmente do MIEIB, são estruturados/constituídos por diversas ideologias implícitas do capitalismo. Isso quer dizer que a “harmonia” existente entre diversas ordens discursivas, por exemplo, presentes em um discurso é contraditória, pois tratamos de políticas sociais no capitalismo.

A UNESCO produziu e reproduziu, explicitamente, o discurso hegemônico da centralidade da Educação Básica e, de que, a política para a Educação Infantil deveria focar a atenção e o desenvolvimento no intuito de atender às demandas infantis mais carentes, aliviando a pobreza e favorecendo o desenvolvimento nacional. Construindo consensos e processos hegemônicos que passaram a assegurar o interesse do Sistema ONU.

O consenso pretendido com as publicações é respaldado pela hegemonia dos programas e projetos desenvolvidos pela UNESCO que apresenta, por um lado, uma postura universalizante ao editar documentos orientadores e, por outro, um caráter específico ao propor ações particulares para cada país. Os programas podem garantir o processo hegemônico e a coesão social a favor de uma representação de sociedade que é efetivada pelas políticas. E, mesmo que o MIEIB lute pela educação infantil de direito para a etapa de zero a três anos, sabemos que, os interesses estão voltados para a produção de capital humano futuro. E, isso, é realizado no Brasil por meio de programas descentralizados e focalizados, como o PFBF.

A participação dos atores não-estatais junto aos atores estatais, caracterizado como sujeitos de política, é positiva quando estes assumem posições paritárias no sentido de participação, estudos, debates e proposições “[...] atores sociais e estatais são reflexivos, fazem escolhas entre oportunidades de ação e estratégias a serem adotadas, levando em conta as possibilidades limitadas pelas condições institucionais em que agem e os contextos conjunturais em que se encontram” (CORTES; SILVA, 2010, p. 437).

Se lembrarmos dos objetivos do MIEIB e de sua caracterização como Movimento Social, após, chegarmos a tal discussão de participação, consensos e hegemonia, percebemos que ele só poderá atuar de modo efetivo em outra sociedade, pois o seu alcance é limitado aos consensos, assim como as demais organizações sociais. Seu alcance é relativo, sua participação é consensual, assim, condicionada aos limites de um pacto social no capital. Ao se tornar sujeito de política, atuando em rede na construção da política, atua nos consensos. Nesse sentido, a participação do Movimento na construção de políticas, é uma estratégia de Governo para o século XXI.

Todos estes aspectos de participação, consenso para reproduzir a hegemonia capitalista é que se constrói as políticas sociais no capitalismo para o século XXI, materializadas pelos ditames da Terceira Via. Ocorre uma reconfiguração na construção de consensos num cenário de retração de recursos para área social, de corte educacional de zero a três anos, que, não há uma política efetiva para a educação da primeira infância, mas sim, uma nova mudança das relações de Estado e Sociedade Civil, representado nesta pesquisa por OIs, Estado e MIEIB.

A militância do interfóruns, assim como em outros coletivos, é fundamental para assegurar os direitos conquistados historicamente. Contudo, ao participar de uma rede de políticas, proposta a partir dos ditames terceira Via, a sua atuação, ao fazer luta contra hegemonia, limita seu alcance. Não é possível mudar a educação, mantendo intacta a estrutura de preservação do sistema do capital, assim como não há como buscarmos soluções para a educação dentro das bases do sistema capitalista.

O que se percebe é que o tipo de educação quem define são os organismos internacionais, que determinam as políticas e as formas de atuação dessa rede que é o terceiro setor. Participação, consenso e hegemonia, assim como a ideologia, é

ressemantizada pelas contradições presentes no capitalismo e pelas orientações mediadas pelos OIs do global para o local.

Tais construções se efetivam e se consolidam no Brasil, pelas brechas do Governo, pelas parcerias, pela abertura social, para reafirmar a hegemonia capitalista, pois a educação de zero a três anos nunca será para além do capital no capital, ou seja, nunca será efetivada na perspectiva do direito, qualidade, acesso, infraestrutura adequada, entre outros elementos, que nós pesquisadores lutamos, assim como o MIEIB.

Os sujeitos aqui tratados como engrenagens, são compreendidos nas redes. Tal imbricação aponta para a construção do consenso, a organização das forças dos aparelhos privados de hegemonia e de contra hegemonia encontram, também, lugar na composição do Estado. Assim, o termo hegemonia é usado como sinônimo de construção do consenso, opondo-se à coerção pura que não deixa de ser utilizada, caso necessário, integrando força e convencimento.

A sociedade civil ganha novo significado, uma vez que o projeto de Terceira Via consolidou no espaço produtivo do trabalhador passou a ser chamado de voluntário e colaborador, contraindo o que Ball (2014) denomina de governação em rede, relações sociais e mudanças nas redes de políticas públicas, comunidades de atores e organizações sociais de influência no setor público. Diante disso, o projeto societário hegemônico expresso na política educacional traz:

[...] apelo à responsabilidade social, fundamentado na noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do Estado, consubstancia a estratégia da classe dominante e dirigente, sob a direção do que vem se denominando de liberal-socialismo ou socialismo-liberal, de radicalização da democracia, ou seja, de retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação (NEVES, 2005, p. 38).

A construção de uma política para a educação de zero a três anos no Brasil e os atores e autores, se voltam a hegemonia capitalista que utiliza de estratégias de participação e consenso, para efetivar uma ‘política pequena’ (CAMPOS, 2012) para a primeira infância. A abertura social é uma estratégia do capitalismo para o século XXI e é concretizada como podemos constatar nas seções 4 e 5, reafirmando, a hegemonia capitalista.

Inicialmente, pensava-se os atores sociais enquanto formas de representatividade, e, agora, entende-se os mesmos, independentemente do tipo de atuação e caráter, como formas de associatividade. A partir das análises deste quinto e último capítulo, apontamos que a função da política social no capitalismo está assegurando as condições adequadas ao desenvolvimento hegemônico imperialista. A classe burguesa e seus interesses para a etapa educacional continuou com uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, com posição hegemônica.

As organizações aqui evidenciadas como atores e autores de políticas, e, alguns momentos como sujeitos de políticas, atuaram como instrumentos de difusão da hegemonia, realizando um trabalho quase que imperceptível se analisadas de maneira isolada. Contudo, analisando-as na totalidade, é possível observar que operam sob uma mesma concepção ideológica e atuam reafirmando, cotidianamente, aspectos importantes da nova sociabilidade e da legitimação do Estado capitalista.

Como são construídas as funções das políticas sociais, de corte educacional para a etapa de zero a três anos, no Brasil de 2000-2015? A partir das novas relações de sociabilidade, postas nessa dissertação, entre ONU, UNESCO, UNICEF, Estado enquanto Governo e MIEIB, articulados em redes, atuando por meio das orientações internacionais, alcance e interlocução, produzindo capital social para atingir o capital humano futuro. Nessa sociedade, para ‘sobreviver’ é preciso ‘dançar conforme a música’ e, para ter alcance, é preciso aceitar os consensos de uma nova pedagogia da hegemonia de navegar mais em vez de remar para a educação de zero a três anos, não obrigatória, mas caracterizada como direito subjetivo.

Ainda que a legislação brasileira situe a creche na perspectiva dos direitos, as orientações internacionais buscam atrelar a creche na perspectiva do cuidado, nutrição, saúde e educação, a realizar-se por um conjunto de pessoas e ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade para efetivar o atendimento em ECPI, atuando como uma parceira ativa na proposição e implementação de políticas.

O que mudou de 2000 a 2015 na construção de políticas educacionais de zero a três no Brasil, foi o envolvimento de diferentes organizações da sociedade, na relação entre o global e o local, em instâncias de articuladas na forma e na implementação. A abertura a esses espaços destinados à discussão de políticas educacionais e de apresentação de sugestões, dentro dos limites definidos pelos

interesses do capital, respondeu aos anseios governamentais de “democratizar a democracia” e construir estruturas novas que viessem assegurar e engendrar uma identificação com o governo.

As diferenças do século XX ao século XXI, acerca da Terceira Via em relação ao neoliberalismo, não são de conteúdo e de princípio, mas sim de forma e estratégia. Segundo Martins (2007) o capitalismo humanizado será sempre o capitalismo com leis gerais de funcionamento, em que se destaca a exploração. Assim, à Terceira Via não se relaciona a construção de um projeto anticapitalista, mas sim, a ‘melhor’ maneira de reformar o sistema, principalmente, trazendo a sociabilidade para reduzir antagonismos, assegurando um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem do capital.

A perspectiva da participação por meio da “democratização da democracia”, reafirma uma ação burguesa de dominação sob nova roupagem, que advoga para a criação de consensos e elimina, por elementos políticas e legais, a participação sobre a economia. Apreende-se uma participação que não tem a pretensão de alterar, substancialmente, o projeto de sociedade, mas sim proceder certas adequações de acomodação e utilização consenso político e social dos dominados.

Vale destacar que a ideia de democratização se finda na proposta de descentralização participativa que abrange diálogo, o compartilhamento na tomada de decisões com efetivo envolvimento dos atores por meio de instâncias que podem ser chamados de experimentos de democrática, apontado por Giddens (2001). Desse modo, se nos reportarmos ao programa neoliberal de Terceira Via, uma de suas metas é a democraticatização da democracia, e, defende implicitamente, as brechas do governo reinventado, no sentido da abertura de canais de participação das organizações sociais na construção da cidadania reflexiva. Os documentos orientadores Brasileiros e seus autores compreendem tal confirmação sobre as formas de atuação.

A proposta, portanto, consistiu em criar espaços ‘ampliados’ de participação, subordinadas ao Estado, como forma de legitimar os modelos institucionais e as orientações internacionais, sem qualquer tipo de ameaça às relações de força estabelecidas. Trata-se de um mecanismo para assimilar a estrutura hegemônica do bloco no poder, assegurando, portanto, a governabilidade e as intencionalidades da agenda para a primeira infância.

Compreende-se como necessárias todas as análises aqui empreendidas, sobre como se constrói a política educacional de zero a três anos por atores e autores. A partir dessa realidade apreende-se as contradições, hegemonias, ideologia dominante e reprodução. Ao retomar a função das políticas sociais, reafirma-se que elas são um produto histórico concreto a partir do contexto da estrutura capitalista que “constituem um sistema político de mediações que visam à articulação de diferentes formas de reprodução das relações de exploração e dominação da força de trabalho entre si, com o processo de acumulação e com as forças políticas em presença” (FALLEIROS, 2007, p. 45).

Todo o percurso escolhido para as análises desta pesquisa aponta ao chamamento da sociedade civil na elaboração e execução de políticas educacionais de zero a três anos, seja ele de qualquer espécie e como um processo não unilateral. Os sujeitos sofrem e fazem mediações para atuarem em diferentes níveis da nova sociabilidade, com propostos pelo programa da Terceira Via. A sociabilidade, portanto, ao sinalizar a atuação de OIs, Estado e MIEIB no século XXI, expressa: a consolidação das redes de organizações preparadas para executar e orientar políticas sociais e ratificar o processo de apassivamento das lutas sociais, por meio da participação, consensos, sobressaindo, portanto, a hegemonia capitalista.

Diante das categorias analisadas e da função e do mecanismo de atuação em rede para a construção de políticas sociais de corte educacional para a etapa de zero a três anos, refletimos sobre os movimentos de luta de classes e de contra hegemonia no capitalismo, a partir das concessões e participação ao que corroboram, nas palavras de Fontes (2005):

[...] esses movimentos são como exércitos se defrontando, em que cada um conhece bem seu campo e sabe qual o seu papel. Nas lutas de classes, muitas vezes, a maioria dos combatentes está tão ocupada em fabricar e polir armas, assegurar a intendência – plantar, colher, tecer, fiar, proteger e educar – dos próximos combatentes e cuidar dos feridos, que mal sobra tempo para se dar conta da batalha que estão mergulhados (FONTES, 2005, p. 202).

A metáfora apresentada pela autora nos leva a findar essa seção sinalizando que a discussão não se esgota, dada a sua complexidade, de retomar os princípios da luta de classe dentro de uma sociedade da nova ordem do capital e das estratégias de participação e consenso que referendam a direita para o social, das intencionalidades na relação entre o global e o local, para a educação de zero a três

anos no Brasil da empreitada social compartilhada propalada por uma agenda globalmente estruturada para a Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação, com o estudo das políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil de zero a três anos, nas mediações entre o global e o local e as novas formas de sociabilidade, a partir dos sujeitos de políticas selecionados (e os seus parceiros), inseridos no próprio tempo recente, tratou-se de um propósito desafiador, mas com possibilidades de aproximações importantes. O que se realizou foi uma análise com o objetivo de examinar a lógica do processo social, de modo a apreender sua natureza, suas contradições, suas possibilidades e limites.

Buscou-se analisar as mudanças nas configurações da construção de políticas sociais, de corte educacional para a faixa etária de zero a três anos, no Brasil entre 2000 a 2015, a partir das novas relações de sociabilidade entre o global e o local, da abertura aos setores sociais, selecionados, para este trabalho: ONU, UNESCO, UNICEF, Estado/Governo e MIEIB.

Reafirma-se a escolha do MIEIB nesta pesquisa por ser uma entidade social, caracterizando-se por movimento social, presente nas discussões para a educação de zero a três anos no Brasil, consolidado como único movimento social para a Educação Infantil, propriamente, caracterizado como tal, articulado por meio de interfóruns.

Para responder ao problema de pesquisa e atingir o objetivo estabelecido, organizou-se a exposição do estudo em quatro seções: na seção 2 compreendeu-se compreender o contexto em que se estabelecem a construção de políticas educacionais para Educação Infantil a partir dos anos 2000, identificando como se articulam os consensos, as estratégias hegemônicas e quem são os novos participantes desse processo; na seção 3 apreendeu-se as orientações para a educação provenientes de documentos da ONU e UNESCO para elaboração de políticas públicas direcionadas à infância, sobretudo, a faixa etária de zero a três anos, entre 2000 a 2015; na quarta seção examinou-se as legislações e políticas para a Educação Infantil no Brasil entre 2000 a 2015, a fim de compreender as ações no Brasil sobre a educação de zero a três anos e suas parcerias; e, por final, na seção 5, analisou-se a construção das políticas educacionais de zero a três anos no Brasil, a fim de verificar as intencionalidades que engendram ações para as relações de participação, consenso e/ou hegemonia.

A partir da orientação teórico-metodológica escolhida, realizou-se uma análise documental com vistas a responder aos questionamentos que nos auxiliaram no cumprimento do objetivo do estudo e nos possibilitou dar determinações ao objeto. Nesse sentido, acredita-se ter respondido ao problema de pesquisa, visto que, identificou-se uma AGEE só não na elaboração de políticas, mas também pelas múltiplas parcerias em redes fomentadas pela Terceira Via no século XXI no Brasil por meio da sociabilidade, pois o que pareceu como democracia, apresentou-se como uma estratégica hegemônica do grande capital para a educação de zero a três anos.

Ao mudar os rumos da pesquisa após o exame de qualificação, percebeu-se uma nova forma de atuação e de colaboração com um ator não estatal, de não mercado, ligado à rede de organização não governamentais, que se denomina como movimento social, o MIEIB. Identificou-se, portanto, uma reorganização na construção das funções das políticas sociais, de corte educacional para a etapa de zero a três anos, no Brasil no início do século XXI. No movimento da pesquisa, constatou-se que a reestruturação do Governo, no limiar do século XXI, possibilita subsídios para a execução de uma AGEE no Brasil por diversos autores e atores de política educacional, como estratégia entre o global e o local.

Entender a criação de consensos e quais as finalidades participativas modificadas a partir da reinvenção do Governo, por meio das políticas Neoliberais de Terceira Via, numa perspectiva de redes articuladas para a construção de políticas sociais, mediadas entre o global e o local, observou-se que cada sujeito tem sua função de atuação na formulação de políticas para a Educação Infantil. Os sujeitos de políticas não atuam, isoladamente, permeando multiplicidade de arranjos institucionais, tanto nas formas de participação e na definição de atuação, quanto na regulação de conflitos entre governo e sociedade civil no Brasil, não atuando como engrenagens como se estabeleceu a priori, visto que os atores e autores de políticas entre 2000 a 2015 são cheios de intencionalidades, que não atuam apenas como mecanismo, mas sim, em rede de políticas, envolvendo, portanto, uma complexidade acerca da transformação do Estado e das suas relações com a sociedade civil.

A partir das considerações sobre estruturas hegemônicas do capital, a sociedade civil representada pelo terceiro setor permeia o processo de colaboração, efetivando a descentralização. Os sujeitos de política, mesmo que de forma não intencional, corroboram aos pressupostos empregados pela Terceira Via, sobretudo,

para a efetivação do capital social e do capital humano. Ao integrar sujeitos de políticas na pesquisa, não como algo isolado, afirmamos que a um governo atua conjuntamente aos atores de autores de política, neste estudo, para a educação de zero a três anos.

O Estado para ser mais eficiente e mais competitivo precisa navegar em vez de remar, assim, com seu espírito empreendedor e catalisador, estabelece os novos padrões de sociabilidade para a educação de zero a três anos. Tratamos os sujeitos de política dentro dessa estrutura, contudo, percebeu-se que as relações sociais mediadas nesse contexto não é uma via de mão única, pois há um consenso sobre a participação. Os organismos internacionais fazem parte da elaboração e orientação de políticas no Brasil desde a década de 1990, e, o MIEIB, pós 2002, 'aceita' participar da elaboração e formas de atuação, e reivindica a sua permanência em busca do seu alcance frente ao Governo Brasileiro para a educação de zero a três anos.

Desde o final dos anos 1990, num contexto de profundas mudanças no cenário econômico e político nacional, cuja emergência, enquanto movimento articulado nacionalmente, o MIEIB respondeu a um importante campo de resistência política às reformas liberais que tomavam corpo em nossa sociedade, consensuadas no ideário da refilantropização da questão social, no voluntarismo, na terceirização, privatização e fragmentação das relações de trabalho, em que o MIEIB atuou em um campo de luta e de resistência. Ao longo da pesquisa, observou-se que esteve dentro da rede de políticas atuando em parcerias, apresenta algumas contradições com relação a natureza da sua atividade no campo da cultura política, e, a sua escolha se deu por ser o único movimento social de Educação Infantil brasileiro, articulado em interfóruns, e que tem uma grande representatividade frente as políticas educacionais.

Tais relações foram analisadas e compreendidas na perspectiva materialista da história para a análise da construção da política brasileira para a Educação Infantil, a partir dos anos de 2000, considera-se de que forma na sociedade a problemática se constrói, que modo de produção condiciona a vida dos homens nesta sociedade, que relações políticas sociais e econômicas determinam o contexto das orientações das políticas internacionais, assim como do contexto nacional deste nível educacional, em suas múltiplas relações e aparece no movimento da história numa unidade, mas construída de elementos muitas vezes contraditórios, antagônicos entre si. É imprescindível, na construção da pesquisa, o estabelecimento das relações entre o que é singular e o que é universal, visualizando a unidade necessária.

Buscou-se por meio dos relatórios internacionais apresentados em MC, agrupar e demarcar as estratégias e as intencionalidades da ONU e UNESCO, e, o que mais se destacou durante mais de uma década foi: o terceiro setor nas formas de atuação na oferta da Educação Infantil por vias formais e não formais, sobressaindo o não formal, para etapa; parcerias entre a sociedade civil e Estado; a educação intersetorial de educação e cuidados para a primeira infância para as crianças e suas famílias; gestão a pobreza e descentralização do cuidado.

A partir dos dados coletados das mediações globais, verificou-se políticas e programas, identificando onde se localizavam UNESCO, UNICEF e MIEIB, sozinhos ou entrelaçados na construção da política para a primeira infância. Ainda, observou-se que maioria das políticas tratam a faixa etária estudada enquanto direito, porém, na execução das mesmas, buscam formas de novos arranjos para o seu atendimento. Portanto, educação, cuidado, higiene e nutrição, estavam mobilizados para etapa como educação e cuidados na primeira infância, fomentadas para a educação não formal, para a formação de capital humano futuro e ao preparo para a educação básica, assim, corroborando a políticas focalizadas e equitativas.

Ao buscar uma política ou programa específico para as crianças de zero a três anos no Brasil, situado no MEC, nos deparamos apenas com PFBF, fomentado pelo UNICEF. O estudo deu um indicativo de medidas compensatórias e paliativas para a gestão e alívio da pobreza no Brasil, bem como a descentralização do cuidado, por meio de um programa replicado no país ao modelo de Cuba⁹⁸, por vias da educação multisetorial, intersetorial e intergerencial voltado para as áreas de saúde, assistência e proteção dos direitos da família, e, em contrapartida, políticas pequenas para as crianças pequenas afirmando, uma agenda globalmente estruturada para Educação Infantil, bem como a institucionalização do contexto de influência.

Ao analisar a dinâmica de construção de políticas a partir de autores e atores de política, entrelaçamos UNESCO, UNICEF e MIEIB junto ao Estado, demarcando a sua atuação, e, apontando como a rede de construção de políticas foi efetivada, pois,

⁹⁸ Tal assertiva pode ser verificada a partir do estudo do relatório “La Contextualización del Modelo de Atención Educativa no Institucional Cubano “Educa a tu Hijo” en Países Latinoamericanos”, publicado pela OEI e pela UNESCO, de autoria de Ana María Siverio Gómez, em 2011. O documento traz informações sobre o programa cubano e, especialmente, nos capítulos 2 e 3, denominados “ANÁLISIS DEL PROCESO DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL MODELO DE ATENCIÓN EDUCATIVA NO INSTITUCIONAL “EDUCA A TU HIJO” EM PAÍSES DE LATINOAMÉRICA” e “ESTUDIOS DE CASO: UNA APROXIMACIÓN”. No terceiro capítulo, há um subitem sobre o programa no PIM e PFBF, do Brasil.

os sujeitos de pesquisa se mostraram como alianças em rede, seja na construção de documentos ou na construção de parcerias entre eles mesmos. Ainda, apreendeu-se como o MIEIB se estruturou, avançou e se consolidou para efetivar uma política de alcance. O Movimento também fez parcerias com o setor privado o que possibilita o entendimento de que atua procurando o seu alcance por meio de alianças em redes.

Na busca por compreender a construção de políticas no capitalismo de Terceira Via, percebeu-se que as categorias de participação, consenso e hegemonia, possibilitam resposta ao nosso problema de pesquisa, pois as relações de participação são estratégias que se voltam a um consenso cheio de intencionalidades da manutenção do capital, fortalecendo a hegemonia. Portanto, todo o movimento analítico da pesquisa apreendeu que as participações dos sujeitos de políticas, em suas correlações de poder, geram consensos, cujos mecanismos são estratégias de consolidação da Terceira Via no século XXI para o Brasil. A gestão compartilhada das novas formas de participação referenda o que fazer e sobreviver como sujeito de política na sociedade capitalista.

Sabe-se que os OIs carregam intencionalidades do capital e os países acordam tais condições, formulando políticas voltadas às diretrizes globais, tanto nas prioridades para a educação, como no executar a política. A abertura a esses espaços destinados à discussão de políticas educacionais e de apresentação de sugestões, dentro dos limites definidos pelos interesses do capital, respondeu aos anseios governamentais de “democratizar a democracia” e construir estruturas novas que viessem assegurar e engendrar uma identificação com o governo.

Os princípios do MIEIB na década de 1990 se voltam para as lutas contra hegemônicas, contudo, a partir das novas relações de sociabilidade no século XXI, a sua atuação é limitada aos ditames do Governo reinventado. Para que o movimento social se consolide e proponha uma luta contra hegemônica, ele precisaria atuar em uma sociedade diferente da capitalista.

A luz do método e da metodologia utilizada, ao finalizar esse trabalho, compreende-se que a Terceira Via necessita de sujeitos ativos e sujeitos agentes, de caráter diversos, para a construção de políticas sociais de corte educacional para a educação de zero a três anos. A criação de espaços ‘ampliados’ de participação, subordinadas ao Estado, como forma de legitimar os modelos institucionais e as orientações internacionais, trata-se de um mecanismo para assimilar a estrutura

hegemônica do bloco no poder, assegurando, portanto, a governabilidade e as intencionalidades da agenda para a primeira infância.

Ao concluir esse estudo, sem a pretensão de estabelecer um ponto final quanto aos diversos aspectos nele desenvolvidos, apresentou-se algumas indicações ao longo deste texto, permitem visualizar as perspectivas resultantes das discussões até aqui tratadas. Ainda que agora o leitor dessa exposição possa acreditar que a pesquisa se efetivou como planejado, não se idealizava que assim seria, visto que, não planejou-se *a priori*. A exposição que ora se finda é resultado de um objeto cheio de determinações e materialidade, de um movimento contraditório da reconfiguração na construção de consensos num contexto de retração de recursos para área social, de corte educacional de zero a três anos, a partir das novas funções da política social no capitalismo.

A transformação do Estado e das suas relações com a sociedade civil, entre 2000 a 2015, advém de mudanças a partir da reforma do Estado brasileiro desde 1990, que toma corpus com a Terceira Via, demarcada pela presença de atores e autores de políticas para a educação infantil de zero a três anos. A partir das novas relações de sociabilidade, postas nessa dissertação, entre ONU, UNESCO, UNICEF, Estado enquanto Governo e MIEIB, articulados em redes, atua por meio das orientações internacionais, alcance e interlocução, reproduzindo, mesmo que indiretamente, capital social para atingir o capital humano futuro. As questões sobre a construção de políticas envolvem, ainda, a ação e a implementação das mesmas, que vai para além da análise de documentos, mas se configuram e consolidam ações cotidianas, que envolvem a formação dos sujeitos. Não cessa aqui o aprofundamento dessa temática, mas é posto em cena um novo olhar para analisar o processo de implementação de políticas públicas brasileiro, além de sua construção.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ JÚNIOR, V.H.; FERREIRA, P. R. V. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/textos/tratado11.htm>>. Acesso em: 17 julho de 2017.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- ARELARO, L. R. G. Não só de palavras se escreve a educação infantil mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, A.G.; MELO, S.A. **O Mundo da Escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados. 2005. p.23-50.
- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â.S. (Org.). **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, S. J. **Educação global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARRETO, Â. M. R. F. Pelo Direito à educação infantil: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Revista Criança**, Brasília, n. 46, p. 24-26, dez. 2008.
- BEHRING, E. R. **Política social no capitalismo tardio**. SP: Cortez, 2007.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 13. ed. reimp. Brasília: UNB, 2008.
- BORJA, J. Planejamento urbano. In: FISCHER, T., et al (Org.). **Gestão Contemporânea, cidades estratégicas e organizações locais**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas. 1997.
- BORTOT, C. M. **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB/SUL (1999-2013)**: princípios, propostas, lutas e conquistas. 47f. Relatório de Iniciação Científica. Orientadora: Prof^a. Dra. Ângela Mara de Barros Lara. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.
- _____. **MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL: HISTORIZAÇÃO E INVESTIGAÇÃO DE SUAS CONTRIBUIÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. 2016. 89 f. Trabalho de conclusão de curso

(Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dra. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2016.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 65-69 (3. ed., 2001).

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. The policy process and the process of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992. p. 6-23.

BRASIL, MEC/SEB/SEED. **PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil: guia geral**. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2005b. (Coleção PROINFANTIL).

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 4/2000** – CNE/CEB. Aprovado em 16 de fevereiro de 2000. Brasília, DF: MEC, 2000.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Brasília: DF: Diário Oficial da União, 20 dez. 2006a.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. **Lei do FUNDEB**: Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: SEB, 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Brasília de 28 março a 1 de abril de 2010. Construindo um Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação do contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil**. Formação continuada de educadores; Brasília, DF: MEC/UNICEF; São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2015b.

_____. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Brasília, DF: Constituição da República Federativa do Brasil, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumira desafios e realizaram conquistas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei nº 4.024/61. Brasília, DF: MEC, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei nº 4.024/61. Brasília, DF: MEC, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 25 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei nº 9.394/96. Curitiba: APP Sindicato, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil: resumo executivo**. Brasília, DF: SEB/UNICEF; Ação Educativa, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 1 e 2.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política de Educação Infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília, DF: MEC/SEB/UNESCO, 2009d.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Programa Família Brasileira Fortalecida**. Brasília: 2007b.

_____. Ministério da Educação. Rede Nacional Primeira Infância. Secretaria Executiva. **Deixa eu Falar**. Brasília, DF: MEC/OMEPE, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 029/2007 de 20 de junho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007**. Brasília, DF: Diário Oficial da República do Brasil, 29 jun. 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 05/2009 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 abr. 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 06/2007 de 24 de abril de 2007, que estabelece diretrizes e orientações para o ProInfância**. Brasília, DF: Diário Oficial da República do Brasil, 25 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 06/2010 de 20 de outubro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº. 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2012b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Educação Infantil do Campo**: proposta para a expansão da política. Grupo de Trabalho Interministerial – GTI instituído pela Portaria nº 6/2013. Brasília, DF: MEC/MDS, 2013.

_____. Parâmetros Básicos para Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: SEB, 2006b.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 10 out. 2017.

_____. **Portal da Legislação do Planalto**. Governo Federal. Brasília, DF, 2016g. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Portal Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Brasil Carinhoso**. Brasília, DF: FNDE, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

_____. Portal Oficial Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Publicações**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 10.172/01**. Plano Nacional de Educação. Casa Civil: Brasília, 2001

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 2013.

_____. Relatório de Pesquisa: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. **Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.

_____. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Padrões de infraestrutura para as instituições de educação infantil e parâmetros de qualidade para a educação infantil**. MEC: Brasília, 2004.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAE**, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 26, n. 3, p. 535-550, set./dez. 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. B. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, v. 1, p. 1-59, 1997.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Os primeiros anos: o bem-estar infantil e o papel das políticas públicas**. Editado por: Samuel Berlinski, Nobert Schady. Washington: BID, 2016.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F.; ROCHA, E. A. C. Continuidades e Rupturas nas Políticas Educativas: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. **IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2007, Lisboa. IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007. v. 1.

CAMPOS, R. **Educação Infantil e organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional.

Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. **Infância, criança e gestão da pobreza:** uma análise do discurso da UNESCO para a educação infantil nos países não hegemônicos. Trabalho apresentado no concurso para Professor Adjunto I, do Depto. de Metodologia de Ensino, Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, agosto de 2006.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F. A Educação das Famílias como Política Educacional: uma análise do programa família brasileira fortalecida. **29º Reunião Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED**. Caxambu, 2009.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CARCANHOLO, M. Neoconservadorismo com roupagem alternativa: a nova Cepal dentro do Consenso de Washington. In: CASTELO, R. (Org.). **Encruzilhadas da América Latina no século XXI**. Rio de Janeiro: Zahar. 2010. p. 69-79.

CARVALHO, E. J. de. Educação e Diversidade Cultural, In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de (Org.). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010. p. 17-54.

CASTELO, R. **O Social-liberalismo:** auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

CEPAL. La pobreza infantil: un desafío prioritario. **Desafios: Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos del desarrollo del Milenio**, n. 10, mayo de 2010. Santiago, Chile: CEPAL/UNICEF, 2010a. Disponível em: <www.eclac.org>. Acesso em: 11 nov. 2017.

CHAUMONT, C. **A ONU**. Oeiras: Margens, 1992.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 105-120, 2011.

COUTINHO, A. F. **Políticas Educacionais e ONGs**. São Luís: EDUFMA, 2008.

COUTINHO, C. N. Prefácio. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.p. 11-13.

_____. **Gramsci:** um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

_____. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

DALE, R. Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”. **Educação e Sociedade**. v.25, nº 87, Campinas/SP, mai/ago., 2004.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada’ para a educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 16, p. 133- 169, 2001.

DRAIBE, S. M. **Brasil: o sistema de proteção social e suas transformações mais recentes**. NEPP, 1992.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANS, D. K.; KOSEC, K. **Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil**. São Paulo: Editor: Ex-Libris Comunicação Integrada, Tradução para o português: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 15 de Jun. de 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALLEIROS, V. P. **A política social no Estado capitalista**. SP: Cortez, 2005.

FERNANDES, F. S.; GIMENES, N.; CAMPOS, M. M. Gestão Educacional e educação infantil: formas de organização dos municípios para a implementação da política de educação infantil no Brasil. **RBPAE**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 61-78, jan./abr. 2013.

FERNANDES, R. C. **Privado porém Público: o Terceiro Setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994.

FLORES, M. L. R. Fórum de Educação Infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FLORES, M. L. R.; KLEMMANN, V.; SANTOS, M. O. **Estratégias de Incidência para ampliação do acesso à educação infantil**. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2010 (caderno).

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2011.

FONTES, V. Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FREY, K. Análise de políticas públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, UFSC, n. 18, set., 1999.

FREY, K. et. al. **Redes de políticas públicas e sua análise**. 2006. Disponível em: http://acd.ufrj.br/~interacao/resultados/relatorio_frida_final/anexos/06_frey.pdf; Acesso em: janeiro de 2018.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n. 21, p. 211-259, Brasília, 2000.

FULLGRAF, J. B. G. **O UNICEF e a Política de Educação Infantil do Governo Lula**. 2007. 194 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GARCIA, R. M. **Políticas Públicas, de Inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Florianópolis, 2004. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

GARRISON, J. **Do confronto à Colaboração**: relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília: Banco Mundial, 2000.

GENTILI, P. **A Falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **Entrevista concedida ao Programa Roda Viva**. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, 2000. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/286/Antony%20giddens/entrevistados/anthony_giddens_2000.htm. Acesso em: 17 jun. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. SP: Atlas, 2010.

GOHN, M. da G. M. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo. Cortez. 2000.

_____. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

_____. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. **Meta: Avaliação** Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 238-253, mai./ago. 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, co-edicação Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.55, p.30-41.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014- 2016. – Brasília, DF: Inep, 2016.

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M. D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007.

KRAMER, S; LEITE, M. I. **Infância**: Fios e Desafios da Pesquisa. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

KENIS, P.; SCHNEIDER, V. Policy Networks and Policy Analysis: Scrutinizing a New Analytical Toolbox. Frankfurt: Campus, 1991, 25-59. In: MARIN, B.; MAYNTZ, R. **Policy Networks**. Empirical Evidence and Theoretical Considerations. Frankfurt: Campus, 1991, p. 25-59.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, C. **A escola não é empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M e Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, J. Á. Redes na educação: questões políticas e conceptuais. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, Portugal: Universidade do Minho, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007.

LIMA, K. R. S. **Contra-reforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LOPES, L. B. F. **REPERCUSSÕES DA POLÍTICA INTERNACIONAL NA POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA APÓS 1990**. 155fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2009.

LOPES, L. B. F.; LARA, A. M. B. Repercussões da política internacional na política para a educação infantil brasileira após 1990. **Cadernos ANPAE**, Vitória, v. 7, n. 7, ago., 2009.

LOPES, L. B. F. **As legislações e políticas para a educação infantil no Brasil e no paraná e seus atores (1990-2016): uma análise da normatização para educação infantil paranaense (deliberação n  02/2014 CEE/PR)**. 2017. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra.  ngela Mara de Barros Lara. Maringá, 2017.

LOPES, M. H. **Legislação, políticas e influências pedagógicas na educação infantil**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, Cadernos Pedagógicos; 3).

LOYOLA, E.; MOURA, S. Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais. In: FISCHER, T *et al.* (Org.) **Gestão Contemporânea, cidades estratégicas e organizações locais**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1997.

MACEDO, L. C. de.; DIAS, A. A. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 27, n. 2, p. 165-184, maio/ago. 2011.

MARQUES, E. C. Redes sociais e instituições na construção do estado e da sua permeabilidade. **RBCS**, v. 14, n. 41, p. 45-67, out./99.

_____. **Redes sociais e permeabilidade do Estado**: instituições e atores políticos na produção da infraestrutura urbana no Rio de Janeiro. 1998. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MARTINS, A. S. **Burguesia e nova sociabilidade**: estratégicas para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 284f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W.; MELO, A. A. S. et al. **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, P. S. O financiamento da educação básica como política pública. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 26, n 3, set/dez 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. Tradução de Luís Claudio de Castro e de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MELLO, C. D. A. **Curso de direito internacional público**. 15. Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Renovar, 2011. Vol. I e II.

MELO, A. A. S. de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégicas do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, M. P. de.; FALEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 176-192.

MÉNDEZ, E. G. Infância, lei e democracia: uma questão de justiça. In: MÉNDEZ, E. G.; BELOFF, M. (Org.). **Infância, lei e democracia na América Latina**: análise crítica do panorama legislativo no marco da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1990-1998). Blumenau: Edifurb, 2001. p.21-46.

MIEIB. **Carta de Balneário Camboriú** – XXV Encontro Nacional do MIEIB, 2009. Disponível em: <www.mieib.org.br>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

_____. **Carta de Belém** – XXVI Encontro Nacional do MIEIB, 2010. Disponível em: <www.mieib.org.br>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

_____. **Carta de Natal** – XII Encontro de Educação Infantil do Rio Grande do Norte; XX Encontro Nacional do MIEIB, 2006. Disponível em: <mieib.org.br>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

_____. **Carta de Porto Alegre** – XXIII Encontro Nacional do MIEIB, 2008. Disponível em: <www.mieib.org.br> Acesso em: 26 de agosto de 2017.

_____. **Carta de São Luís** – XXII Reunião do MIEIB, 2007. Disponível em: <www.mieib.org.br>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

_____. **Ofício 30/2010** – Carta ao Presidente da UNDIME Nacional. Santa Catarina, 2010. Disponível em: <www.mieib.org.br>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

_____. **Projeto Interfóruns de Educação Infantil** – ano 2000. SP, 2000.

_____. **Carta aberta do MIEIB ao Ministro da Educação Aloízio Mercadante**. 2012. Disponível em: <www.mieib.org.br> Acesso: 21 de março de 2017.

_____. **Carta de Balneário Camboriú**. XXV Encontro Nacional do MIEIB. Balneário Camboriú, SC. 2009. Disponível em: <mieib.org.br>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

_____. **Projeto Interfóruns de Educação Infantil** – ano 2000. SP, 2000.

MILANI, C. R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. **Rev. Adm. Pública**, 42, 2008, p. 551-795.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTAÑO, C. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e terceiro setor em questão. **Serviço Social e Sociedade**, n. 59. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAES, R. C. C. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MORGADO, S. P. **A Parceria Público-Privado Na Educação Infantil**: os programas PIM e Fundo do Milênio para a Primeira Infância. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof(a) Dra. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2011.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, v.6, n. 3, nov. /fev. 2009, p. 549-571.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande/MS: UFMS, 2002.

NEVES, L. M. W. A Política Educacional Brasileira na ‘Sociedade do Conhecimento’. In: MATTA, G. C; LIMA, J. C. F. (Org.). **Estado, Sociedade e Formação Profissional em Saúde**: contradições e desafios em 20 anos de SUS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ EPSJV, 2008.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-126.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A.; MENDONÇA, S. R. Capital Social. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, D. G. **Educação Infantil e Movimentos Sociais**: um estudo sobre o Movimento Interfóruns de Educação Infantil MIEIB. UFRGS, Porto Alegre, 2009.

NUNES, M. F. R.; MACHADO, M. L. A.; COELHO, R. C. F. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB: construindo o presente. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande/MS: UFMS, 2002. p. 6-11.

OCDE/UNESCO. Early childhood policy review project. **Policy review report**: early childhood care and education in Brazil. Paris: UNESCO, 2006 (mimeo).

OLIVEIRA, D. A. A centralidade na Educação Básica. In: OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000. p.104-187.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, 2005.

OLIVEIRA, M. T. C.; BARROS, V. R. M. Mudanças nas estratégias políticas implantação da reforma da escolarização básica. In: MARTINS, A.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação Básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p. 159-189.

OLIVEIRA, M. R. F. **A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil**. 293 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2011.

ONU. **Conhecendo a ONU**. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca>. Acesso em 23 de junho de 2017.

ONU. **Declaração do Milênio**. 2000. Disponível em: <https://www.unric.org/html/>

_____. **ONU no Brasil: o Sistema das Nações Unidas no Brasil**. Acesso em 18/jun./2017. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/>>.

_____. Relatório do Comitê Ad Hoc Pleno da Vigésima sétima Sessão Especial da Assembleia Geral. **Um mundo para as crianças**. Nova Iorque/Brasil, 2002.

ONUJI, J. J. R. Política externa num mundo em mudança. In: MEDEIROS, M.; LIMA, M. C.; VILLA, R. D., REIS, R. R. (Org.). **Clássicos das Relações Internacionais**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2010, v. 1, p. 249-264.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. Brasília: MH Comunicação, 1994.

OSZLAK, O.; O'DONNELL, G. **Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación**. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Documento G.E. CLACSO, 1995: Buenos Aires, Argentina. p. 11-23.

PAIVA, R. T. **O público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada**. 2016. 192 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2016.

PASTORINI, A. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 18, n.53, p.80-101, mar. 1997.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da**

educação escolar no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPJSV, 2006, p.67-107.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Prólogo à edição brasileira. In: MARX, Karl. **Para a questão judaica.** Tradução de José Barata-Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política:** uma introdução crítica. SP: Cortez, 2011.

PEREIRA, João M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiros (1944-2008).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, P. A. P.; STEIN, R. H. Política social: universalidade versus focalização. Um olhar sobre a América Latina. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). **Capitalismo em crise, política social e direitos.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-130.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PERONI, V.; OLIVEIRA, R.; FERNANDEZ, M.; Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças:** contextos e identidades. Minho. Portugal. Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997.

PIRES, R.; VAZ, A. Para além da participação: interfaces socioestatais no governo federal . **Lua Nova**, São Paulo, n. 93, p. 61-91, 2014.

_____. **Participação social como método de governo?** Um mapeamento das “interfaces socioestatais” nos programas federais. IPEA - 1707 Texto para discussão. Rio de Janeiro, fev., 2012.

POULANTZAS, N. **Poder Políticos e Classes Sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PT; PC do B; PL; PMN; PCB. **Uma Escola do Tamanho do Brasil.** Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

ROCHA, J. C. **A participação popular nos conselhos municipais de educação da Bahia.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C.L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, F. A. LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, março 2002.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação infantil: construindo o presente. **Anais...** Brasília, DF: Unesco Brasil, 2003.

_____. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015.

SANCHEZ, M. R. **Atores não-estatais e sua relação com a Organização Mundial do Comércio**. 2013. Disponível em: www.geocities.ws/cesariopereira/mestrado/atoresnaoestataiseaOMC.doc. Acesso em: 02 jan. 2018.

SANTOS, H. Grupos de interesse e redes de políticas públicas: uma análise da formulação da política industrial. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, ano 02, n. 01, p. 193-210, jun. 2002.

_____. **Sociedades complexas e rede de políticas públicas**: análise da governança na alocação de recursos. 2006. Disponível em: http://www.iepim.com.br/artigos/Artigo_Hermilio_Santos.pdf. Acesso em: julho de 2017.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. especial, ago. 2006. p. 28-35 Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf >. Acesso em: 22 out. 2016.

SCHNEIDER, A.; RAMIRES, V. R. **Primeira infância melhor**: uma inovação em política pública. Brasília: UNESCO, Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

SCHNEIDER, V. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 5. n. 1, p. 29-58, jan./jun. 2005.

SHIROMA, E. O. O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Revista Trabalho Necessário**. Issn: 1808 - 799X ano 13, número 22 – 2015.

_____. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B (Org.). **Políticas para a Educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011, p. 15-38.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, I. C. A. L. **Política Nacional de Educação Infantil**: a participação de atores não estatais na elaboração da política. Tese (Doutorado) Campinas: UNICAMP, 2013.

SILVA, L. I. L. Carta para o Grupo Gestor do MIEIB, Belo Horizonte. **Compromisso do Candidato a Presidência da República com o Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**, SP. 2002.

SIVERIO GÓMEZ, A. M. **La contextualización del Modelo de Atención Educativa no Institucional Cubano “Educa a tu Hijo” en Países Latinoamericanos**. UNICEF/OEI, 2011.

SMITH, A. **A riqueza das nações** - investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TEIXEIRA, E. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, F. Mais investimentos na indústria de capital semente. **Inovação em Pauta**, 4. ed. 2008, p. 13-15.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 1945. Disponível em: UNESCO Brasil. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2017.

_____. **Declaração de Dakar**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

_____. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993.

_____. **Declaración Mundial sobre Educación para todos**: La Satisfacción de las Necesidades Basicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. **Educação Para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. INCHEON - **Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

_____. ***Síntesis regional de indicadores de la primera infancia***. Santiago, Chile, mayo, 2004b. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/medios/>>

_____. ***Atención y educación de la primera infancia. Informe regional***: América Latina y Caribe. Santiago, Chile, 2010. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 10 jul. 2017.

UNESCO/OREALC. ***Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana***. Santiago, Chile, agosto, 2004a. Disponível em: <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/participacion_familias_educacion_infantil_latinoamericana.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

UNICEF. **Convenção dos direitos das Crianças**. 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

_____. **Família brasileira fortalecida**. Brasília: UNICEF, 2005.

_____. **Família brasileira fortalecida**. Livreto 3. Brasília: UNICEF, 2005a.

_____. **Família brasileira fortalecida**. Livreto 4. Brasília: UNICEF, 2005b.

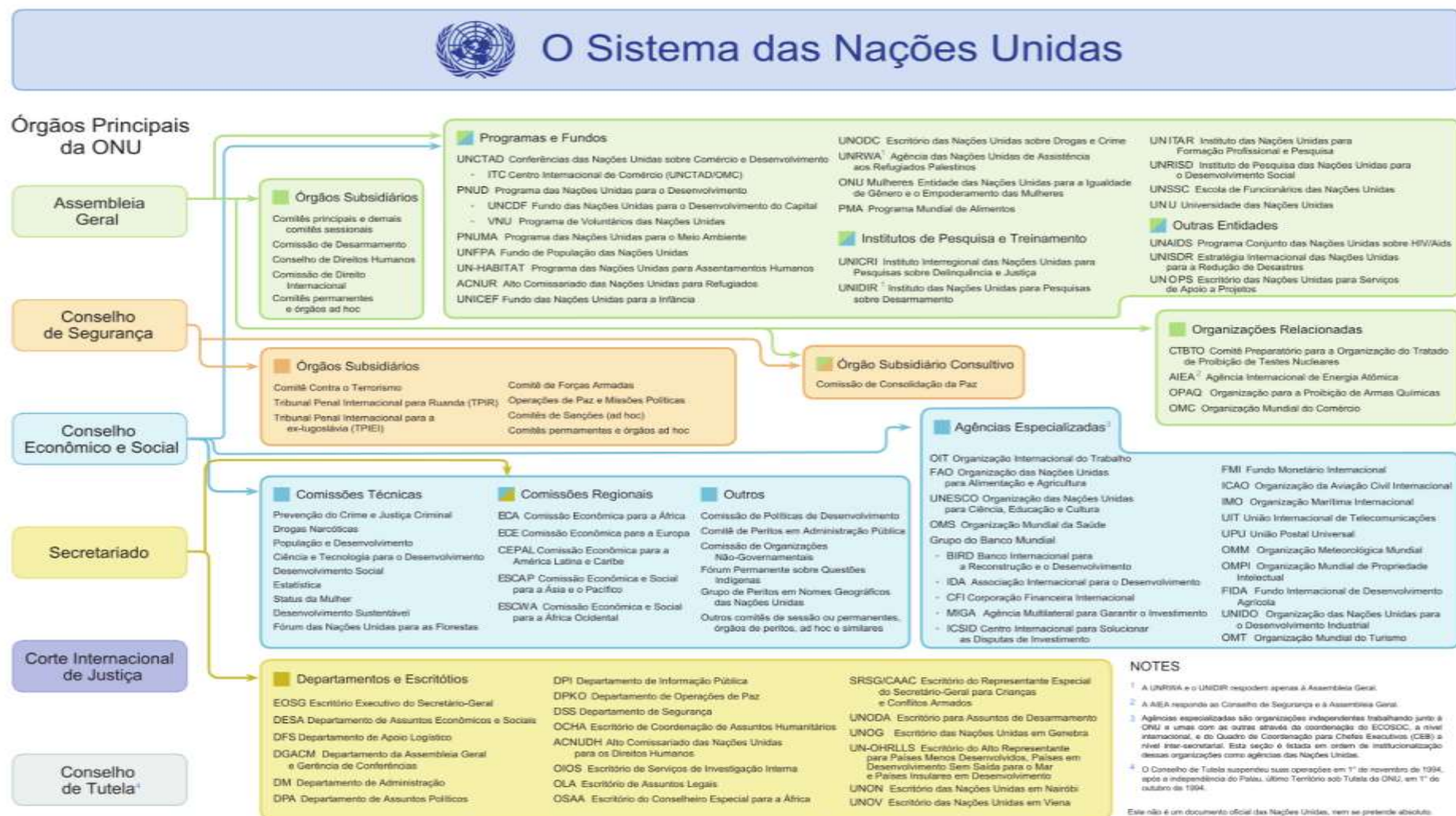
_____. **Quem somos. 2017**. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

_____. **UNICEF NO MUNDO**. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br/>>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 – ORGANOGRAMA DA ONU



ANEXO 2 – COMITÊ DIRETIVO DO MIEIB 1999-2012 (MIEIB, 2018)

COMPOSIÇÃO DO COMITÊ DIRETIVO DO MIEIB AO LONGO DO TEMPO

ANO	INTEGRANTES
1999 – 2001	Rita de Cássia Coelho, Maria Lúcia de A. Machado (Mauça), Maria Fernanda Rezende Nunes. Secretária Executiva: Centro de Cultura Luiz Freire.
2002 -2003	Rita de Cássia Coelho, Maria Lúcia de A. Machado (Mauça), Maria Fernanda Rezende Nunes, Vera Melis, Socorro Brasil, Maria de Jesus Araújo Ribeiro (Jesus). Secretária Executiva: Geisa Andrade.
2004 - 2006	Rita de Cássia Coelho, Ângela Barreto, Maria Lúcia de A. Machado (Mauça), Socorro Brasil, Geisa Andrade. Secretária Executiva: Erika Nascimento.
2006 – 2007	Ângela Barreto, Rita de Cássia Coelho, Maria de Jesus de Araújo Ribeiro. Secretária Executiva: Maria Aparecida Freire.
2007 - 2008	Ângela Barreto, Maria de Jesus de Araújo Ribeiro, Maria Luiza Rodrigues Flores e Vilmar Klemann*. *(Maria Luiza Rodrigues Flores e Vilmar Klemann integram o CD tendo em a saída da Professora Rita de Cássia Coelho para assumir a Coordenação de Educação Infantil do MEC). Secretária Executiva: Maria Aparecida Freire.
2009 (janeiro a junho)	Marlene Oliveira dos Santos, Maria de Jesus de Araújo Ribeiro e Vilmar Klemann. Secretária Executiva: Maria Aparecida Freire.
2009 (junho em diante) - 2010	Marlene Oliveira dos Santos, Maria de Jesus de Araújo Ribeiro e Maria Luiza Rodrigues Flores Secretário Executivo: Vilmar Klemann.
2011 - 2012	Região Norte: Rosilene Pachêco Quaresma (PA) Região Nordeste: Marlene Oliveira dos Santos (BA) Região Sudeste: Maria Luzinete Martins Pereira Moreira (RJ) Região Centro-oeste: Mariete Félix Rosa (MS) Região Sul: Maria Luiza Rodrigues Flores (RS) Secretaria Executiva: Vilmar Klemann (SC)

ANEXO 3 – CARTA DE LULA DA SILVA AO GRUPO GESTOR DO MIEIB (2002)

REC

0215714516

Pr01

Ao Grupo Gestor do MIEIB

Eu, *Luiz Inácio Lula da Silva*, candidato à Presidência da República Federativa do Brasil, pela coligação PT / PCB / PL / PMN / PC do B comprometo-me, se eleito, a reconhecer o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB como interlocutor do governo federal na formulação da política educacional, entendendo a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e primeira etapa da Educação Básica a ser oferecida em creches e pré-escolas.

Este reconhecimento se expressa também no apoio às ações do Movimento e na inclusão de uma representação do mesmo nas discussões da transição e nas definições da política de Educação Infantil.

São Paulo,



Luiz Inácio Lula da Silva

Para falar com o MIEIB: Professora Rita Coelho

rfcoelho@brfree.com.br

omepri@alternex.com.br

telefone: (031)3223-1883

fax: (031)3223-7616

R. Dr. Raul Franco 70 / 02
30 240-450. Belo Horizonte. MG

ANEXO 4 – LIVRETO PFBF



A criança de 1 a 3 anos

Como é a criança de 1 a 2 anos O que a criança gosta de fazer?

01



- Bater palmas quando está contente.
 - Falar pequenas frases.
 - Dar adeus para as pessoas.
 - Rabiscar.
 - Virar as páginas de livros ou revistas sem rasgar.
 - Empilhar e encaixar objetos.
- Quer tudo para si e, quando ouve um não, chora e faz birra.
- Movimenta-se pela casa, engatinha, caminha e gosta de brincar com os objetos e com as pessoas.

A criança precisa conhecer, tocar, mexer, dançar, cantar, ouvir histórias. Essas atividades ajudam no seu aprendizado e desenvolvimento.



A criança de 1 a 3 anos

Brincadeiras Do que a criança gosta de brincar?

02



- De esconde-esconde, cantar, dançar, bater palma, rolar no chão, imitar as pessoas.
- Gosta de brincar com caixas vazias de tamanhos variados, embalagens vazias e limpas, transformadas em brinquedos.
- Gosta de ouvir várias vezes as mesmas histórias.
- Cuidado:**
- Sacos plásticos podem causar sufocamento, por isso, não devem ser dados para a criança brincar.

Criança precisa brincar. Brincando sozinhas ou com outras crianças, elas aprendem e se desenvolvem.



A criança de 1 a 3 anos

Como é a criança de 1 a 2 anos

Nessa fase, a criança está cheia de energia e entusiasmo. Aprende por meio da exploração do ambiente, curiosidade, imitação e imaginação sem fim.

Quanto mais a criança é estimulada a falar, movimentar-se e descobrir, maior será o desenvolvimento do seu cérebro e da coordenação fina dos seus movimentos. Essas realizações ajudam a criança a se comportar com mais competência e confiança.

A criança, nessa fase, já pode andar e se desloca pela casa. Abaixa-se, sem cair, para pegar objetos no chão.

Começa a identificar as partes do corpo e aprende a falar o nome delas.

Ainda se comunica por gestos, abana a cabeça para dizer não, dá adeus, bate palminhas, fala pequenas frases, como "mamã qué bola", "papá qué água".

Atenção:

- A família deve estar perto da criança para que ela se sinta protegida ao aprender a andar.
- A criança aprende a falar com as pessoas que falam com ela, repete o que ouve e, por isso, devemos falar corretamente as palavras.
- A criança já entende o que falam com ela, mas nem sempre obedece. Ela atende quando se interessa por fazer o que foi pedido.
- Chora e faz birra quando é contrariada.

A criança aprende a falar com as pessoas que falam e conversam com ela.

01



A criança de 1 a 3 anos

Brincadeiras

Brincar é a atividade principal da criança.

Ao brincar, a criança desenvolve a atenção, memória, movimentação, equilíbrio e imaginação. Também desperta a curiosidade e fortalece a confiança e autoestima.

A família precisa organizar o ambiente, oferecer revistas ou livros, objetos e brinquedos. Criar situações para a criança olhar, brincar de correr, pular, saltar, empurrar ou puxar objetos, sozinha e também com outras crianças.

A criança acha que é o centro do mundo e tem dificuldade de compartilhar.

As crianças devem também brincar nas creches com os educadores.

Nessa idade, a criança usa e explora os objetos da casa. Ela quer fazer as coisas sozinha, inclusive o que não pode fazer, como subir e descer de locais perigosos, colocar o dedo em tomadas elétricas, colocar na boca o que encontra pela casa, colocar sacos plásticos na cabeça.

Cuidado:

- A família precisa acompanhar o que a criança está fazendo e ensinar, com firmeza e sem violência, o que ela pode e o que não pode fazer, sempre explicando as razões.

Brincar é a atividade principal da vida da criança.

02



Para a família Como proteger a criança de acidentes

03

Nessa idade, a criança está mais ativa e curiosa.

- Não permita que a criança tenha acesso sozinha a escadas e providencie barreiras de proteção.
- Nas janelas e sacadas, coloque redes de proteção ou grades que possam ser abertas em caso de incêndio.



- Não deixe a criança sozinha perto de balde e tanques, poços, banheiras, privadas e piscinas.
- Mantenha a criança longe de fogo, fogão, aquecedor e ferro elétrico.
- Evite que as pontas da toalha de mesa fiquem ao alcance da criança, pois, ao puxá-las, ela pode sofrer ferimentos graves por derrubar objetos, vidros e líquidos quentes.
- Use as bocas detrás do fogão e mantenha os cabos das panelas para trás.
- Proteja as tomadas elétricas.

A criança nessa idade precisa de muita vigilância dos adultos para evitar que se acidente.



Quando retirar as fraldas?

04



Por volta de 1 ano e meio, a criança começa a avisar que quer fazer xixi e cocô. Essa é a melhor época para iniciar a retirada de fraldas. Não se deve apressar a retirada das fraldas.

Os pais nunca devem bater na criança porque ela não conseguiu avisar a tempo que vai fazer xixi e cocô.

Cada criança tem seu momento próprio para abandonar as fraldas.



Prevenção de Acidentes

Fique atento:

- Se na casa existem escadas, sacadas e janelas que ofereçam perigo à criança. Nesse caso, recomende colocar rede de proteção.
- Se existem tanques e poços. Caso haja, é preciso que estejam cobertos.
- Se os medicamentos, material de limpeza, soda cáustica, inseticidas e ferramentas estão guardados em local onde a criança não possa alcançar.
- Se os cabos das panelas estão voltados para o centro do fogão.
- Se o tanque de lavar roupa está bem fixado.
- Se a família mantém as tomadas elétricas protegidas para evitar que a criança ponha o dedinho e seja atingida por descarga elétrica.

Nessa idade, a criança está mais ativa e curiosa e corre mais risco de acidentes, como quedas graves, afogamentos, envenenamentos e queimaduras.

Orienta a família a manter a criança longe de fogão, velas, lamparinas, ferro elétrico, aparelhos eletrônicos e tomadas.

Com a criança pequena, a maioria dos acidentes ocorre em casa. É preciso eliminar (ou evitar) as situações de risco para os acidentes.

03



Retirada das fraldas

A retirada das fraldas é um momento muito delicado para a família e a criança.

É importante que os pais compreendam que o controle do xixi e do cocô não acontece de uma hora para outra.

A partir de 1 ano e meio de idade, ela passa a sentir o que acontece com o seu corpo e tem maior controle sobre os músculos do ânus e do genital.

Algumas vezes, a criança avisa que vai fazer xixi ou cocô, outras vezes só avisa depois que já fez.

Aos 3 anos, já sabe fazer xixi e cocô sozinha, mas ainda precisa da ajuda dos adultos para se limpar.

A família deve perguntar repetidas vezes se ela deseja ir ao banheiro e elogiá-la quando ela avisa.

Quando a criança não conseguir fazer xixi e cocô no lugar adequado, a família **nunca deve bater**, repreender ou ridicularizar a criança.

A retirada das fraldas deve ser gradual e sem violência.

04



A criança
de 1 a 3 anos

A criança de 2 e 3 anos Como a criança se comporta?

05



A criança já pode falar frases completas, responde e conversa com as pessoas.

Tenta fazer coisas sozinha, embora ainda precise da ajuda dos adultos.

Gosta de desenhar, rabiscar e de participar das atividades dos adultos.

Com as outras pessoas, ela aprende como são as coisas, para que servem e como funcionam.

A família precisa ensinar com firmeza e sem violência o que a criança pode e o que não pode fazer.



A criança
de 1 a 3 anos

Como promover o pensamento e a aprendizagem da criança?

06



A criança desenvolve autoconfiança, quando é bem tratada e a família reconhece e encoraja as suas habilidades crescentes e seus talentos. Aprende a confiar, quando se sente compreendida, e a compartilhar, quando as outras pessoas são generosas com ela.

A criança aprende a se sensibilizar e ser solidária quando as suas emoções, alegrias e tristezas são entendidas e respeitadas.

A família deve ouvir com atenção e respeito o que a criança fala e pergunta e responder de forma simples e clara para que ela compreenda.

Perguntar e ouvir a opinião da criança, contar histórias e ler ajudam a desenvolver sua fala e pensamento.

A curiosidade é necessária para ela conhecer e compreender o mundo em que vive.



A criança
de 1 a 3 anos

Como é a criança de 2 e 3 anos

Nessa idade, a criança começa a entender o que pode e o que não pode fazer. Tenta fazer coisas sozinha, embora ainda precise da ajuda dos adultos.

Já consegue organizar o pensamento e pode formar frases completas para se comunicar.

Nas atividades do dia a dia, junto com a família, aprende noções de tamanho, cor, peso, quantidade e lugar.

Frequentemente, a criança sente medos e não sabe explicá-los.

Alguns desses medos são das coisas novas, outros são frutos de sua imaginação. Os adultos devem compreendê-la, não ridicularizá-la, nem humilhá-la para fortalecer a sua segurança emocional.

A criança tenta resolver conflitos com outras crianças na base dos empurrões e tapas. Os adultos devem ensinar que essa não é a melhor forma de resolver problemas. Os adultos devem falar com as crianças sobre a dor que o outro sente ao apanhar e despertar nelas o sentimento de compaixão.

Histórias infantis ajudam a criança a se identificar com personagens e aprender com eles.

A criança primeiro aprende a fazer as coisas com as outras pessoas para depois fazê-las sozinha.

05



A criança
de 1 a 3 anos

O desenvolvimento para a aprendizagem

É muito importante insistir com a família que o desenvolvimento da criança tem a ver com o conhecimento e também com as emoções, os sentimentos e o amor. Por isso, a família deve demonstrar seu amor pela criança, elogiá-la e valorizá-la pelas coisas bem feitas.

A criança deve ser encorajada a finalizar todas as coisas que começar, não desistir facilmente e, depois, começar tarefas novas. Tudo isso vai ajudá-la a aprender.

A criança é curiosa e pergunta muito o nome de tudo. Às vezes, a família se aborrece com tantas perguntas, mas deve valorizar a sua fala.

Ela ainda não tem formada a noção de tempo, por isso, diz: "amanhã eu fui", "ontem eu vou".

É preciso ouvir com respeito e atenção suas perguntas e responder de forma simples e clara para que ela possa compreender.

Importante:

A família deve contar e ler histórias diariamente para a criança. Isso ajuda a desenvolver a fala e o pensamento.

A curiosidade ajuda a criança a aprender e a se desenvolver.

06



A criança de 1 a 3 anos

Brinquedos e brincadeiras

07

Por que é importante brincar com outras crianças?



Para que a criança aprenda a:

- conviver e respeitar outras crianças.
- seguir regras.
- partilhar brinquedos.
- expressar sentimentos e desenvolver sua linguagem oral.

Brincando, a criança aprende regras e valores para a vida em comunidade.



A criança de 1 a 3 anos

Brinquedos e brincadeiras

A necessidade de dormir da criança diminui e ela tem mais tempo para brincar e explorar o seu ambiente.

A criança começa a se interessar por brincadeiras e jogos com regras, porque trazem novos desafios. Brincadeiras regionais infantis devem ser ensinadas pela família. Brincar de roda, por exemplo, ajuda a criança a seguir regras, cantar e se movimentar.

Bonecas e bonecos ajudam a criar a brincadeira do faz-de-conta, o que desenvolve nas crianças habilidades sociais e de resolução de problemas.

O uso excessivo da televisão prejudica o desenvolvimento da criança pois a impede de brincar com as outras crianças e a expõe a programas com conteúdo inadequado.

A amarelinha e outras brincadeiras em grupo ajudam a criança a conhecer e seguir algumas regras: pular num pé só, esperar sua vez, não pisar no risco.

Nas atividades em grupo, a criança aprende a conviver com outras crianças, a partilhar brinquedos e vivenciar situações de frustração.

Regras e limites ajudam a criança a se relacionar com os outros.

Gradualmente, as crianças aprendem a evitar objetos e lugares proibidos.

Explicações simples ajudam as crianças a entender a diferença entre bem e mal, o certo e o errado.

A criança aprende nos jogos e brincadeiras a cooperar e respeitar as outras crianças.

07



A criança de 1 a 3 anos

Alimentação

Como deve ser a alimentação da criança e da família?

08

A partir de 1 ano, a criança já pode comer a mesma comida dos adultos: café da manhã, almoço e jantar, mais dois pequenos lanches entre as refeições e um lanche antes de dormir.



O leite materno pode ser oferecido como lanche nos intervalos das refeições, pelo menos até a criança completar 2 anos de idade.

Os alimentos devem ser oferecidos em pequenos pedaços, para que a criança conheça cada alimento e aprenda a mastigar e engolir. Assim, vai se acostumando a comer alimentos de gosto e consistência variados.

A criança aprende a ter uma alimentação saudável com seus familiares. É importante também que a família procure ter hábitos saudáveis.

Criança gosta de segurar a colher e tentar comer por conta própria.



A criança de 1 a 3 anos

Alimentação

A partir de 1 ano de idade, a criança já pode comer a mesma comida dos adultos: café da manhã, almoço e jantar, mais dois pequenos lanches entre as refeições e um lanche antes de dormir.

A saúde depende de uma alimentação variada, colorida, com alimentos limpos e frescos. Deve conter feijão, arroz, milho, batata e outras raízes, frutas e verduras, pão, massas, leite e derivados, carne e óleo.

A criança não deve ser acostumada a tomar refrigerantes, comer doces, balas, salgadinhos. Esses alimentos não são nutritivos, prejudicam o apetite da criança e contribuem para a formação de cáries.

Para desenvolver bons hábitos alimentares, a criança precisa do bom exemplo da família.

A alimentação de toda a família é mais saudável quando tem pouca gordura, pouco sal e pouco açúcar.

A família deve incentivar a criança, sem forçá-la, a comer todo tipo de alimento disponível. Quando ela recusa uma refeição, é preferível guardar e oferecer mais tarde.

É importante que a criança participe das refeições junto com a família e tenha seu próprio prato e talher.

A criança alimenta-se melhor se a refeição é feita junto com a família, sem brigas ou distrações, como televisão ligada.

Cuidado:

Não substituir a refeição de sal por leite. Nessa idade, o leite não garante mais todos os nutrientes de que a criança precisa. Oferecer o leite no café da manhã ou nos lanches.

Os alimentos de cores variadas, limpos e frescos fornecem os nutrientes de que a criança precisa.

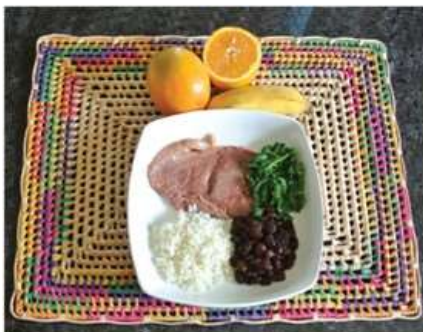
08



A criança
de 1 a 3 anos

Vitamina A e C, Ferro e Iodo Como enriquecer nossa alimentação?

09



A vitamina A é importante para o crescimento da criança, ajuda a prevenir infecções e protege a visão.

Essa vitamina é encontrada em:

- Frutas oleosas, como o abacate e o açaí.
- Fígado, gema do ovo, leite, manteiga e queijo.
- Legumes e frutas como mamão, manga, jerimum, pequi e buriti.

O ferro previne a anemia. Os alimentos mais ricos em ferro são carnes vermelhas e vísceras; vegetais de folhas verde-escuras; farinha de trigo e de milho fortificadas; rapadura, melado e açúcar mascavo.

Laranja, caju, acerola, goiaba, limão são ricos em vitamina C e ajudam o organismo a absorver melhor o ferro.

**Alimentos como as frutas regionais
têm muitas vitaminas.**



A criança
de 1 a 3 anos

Para que serve a Caderneta de Saúde da Criança?

10



A Caderneta de Saúde da Criança serve para os pais e os profissionais de saúde acompanharem peso, estatura, desenvolvimento e vacinas da criança.

A Caderneta de Saúde da Criança tem também muitas orientações para a família sobre a criança e seus direitos.

A criança está crescendo bem quando a linha de peso está sempre subindo, acompanhando uma mesma curva.

A Caderneta de Saúde da Criança deve ser levada todas as vezes em que a criança for ao serviço de saúde.



A criança
de 1 a 3 anos

Vitaminas A e C, ferro e iodo

A vitamina A é importante para o crescimento da criança, ajuda a prevenir infecções e protege a visão.

Essa vitamina é encontrada em:

- Frutas oleosas, como o abacate e o açaí.
- Fígado, gema do ovo, leite, manteiga e queijo.
- Legumes e frutas alaranjados e vermelhos, como mamão, manga, jerimum, laranja, limão, açaí, buriti e outros.

O ferro previne a anemia. Os alimentos mais ricos em ferro são carnes vermelhas e vísceras; feijão; vegetais de folhas verde-escuras; farinha de trigo e de milho fortificadas; rapadura, melado e açúcar mascavo.

Laranja, caju, acerola, goiaba, limão são ricos em vitamina C e ajudam o organismo a absorver melhor o ferro. Informe-se sobre os nutrientes que existem nos alimentos regionais.

O iodo é importante para o desenvolvimento físico e mental. Os alimentos ricos em iodo são sal iodado, peixes e frutos do mar.

**Todas as famílias têm direito à alimentação de qualidade
e na quantidade necessária para viver com boa saúde.**

09



A criança
de 1 a 3 anos

A Caderneta de Saúde da Criança

A Caderneta de Saúde da Criança serve para registrar o peso, as vacinas, as doenças, a alimentação e o desenvolvimento da criança do nascimento até os 9 anos.

A Caderneta de Saúde da Criança tem também muitas orientações para a família sobre a criança e seus direitos.

Com a Caderneta de Saúde da Criança preenchida, fica mais fácil para os pais acompanhar o crescimento e o desenvolvimento da criança.

A curva de peso da Caderneta de Saúde da Criança mostra se a criança está ganhando peso adequado para a idade.

O quadro do desenvolvimento mostra as conquistas que a criança saudável pode alcançar em cada faixa etária.

Atenção:

O calendário de vacinação traz o esquema básico de vacinas que a criança precisa receber.

Aos 12 meses: tríplice viral - Primeira dose e a pneumocócica 10 - reforço.

Aos 15 meses: Reforço das vacinas; tríplice bacteriana (DPT), poliomielite oral e meningocócica C.

A criança precisa ser vacinada nas campanhas, mesmo que já tenha tomado todas as vacinas.

Importante:

Leia a Caderneta de Saúde com a família. Isso vai ajudá-la a entender melhor as mensagens.

A Caderneta de Saúde da Criança ajuda os pais e o serviço de saúde a acompanhar o crescimento e o desenvolvimento da criança do nascimento até os 9 anos.

10



A criança
de 1 a 3 anos

Por que os hábitos de higiene são importantes?

11



É importante lavar as mãos depois de ir ao banheiro. Faça isso sempre e ensine a criança.

É preciso lavar as mãos antes de fazer a comida da criança e da família e antes de cada refeição.

A higiene do corpo, da casa e na comunidade é importante para manter a saúde e evitar doenças, como verminose, diarreia, doenças de pele e dengue.

Quando a comunidade se organiza, fica mais fácil manter os locais públicos limpos.

A criança tem direito de viver em ambiente limpo e saudável.



A criança
de 1 a 3 anos

Hábitos de higiene

Os hábitos de higiene do corpo, da casa, e da comunidade são importantes para a saúde e a qualidade de vida.

Escovar dentes, pentear cabelo, tomar banho, lavar as mãos, colocar lixo no lugar certo são hábitos de higiene que a criança aprende com a família.

Todas as atividades feitas com a criança devem ser vistas como oportunidades para interagir com ela e desenvolver suas habilidades de linguagem e outras aprendizagens.

Importante:

A casa precisa ser limpa diariamente.

A comunidade deve se organizar, colocando o lixo em local apropriado e exigindo da prefeitura a coleta desse lixo.

As praças, parques e locais onde as crianças brincam devem ser limpos e seguros.

Atenção:

Quando a família tem acesso aos serviços de saneamento básico, fica mais fácil manter bons hábitos de higiene.

A comunidade deve procurar o Conselho Municipal de Saúde e os Conselhos de Direitos, Tutelar e o Ministério Público se os serviços de saneamento básico não forem oferecidos pela prefeitura.

A criança aprende com a família a cuidar da higiene do corpo, da casa e da comunidade.

11



A criança
de 1 a 3 anos

Como educar a criança para a cidadania?

12



Os pais precisam conversar muito com a criança e explicar tudo o que for possível.

É importante perguntar para a criança a opinião dela e respeitar o que ela pensa.

Os pais educam pelo exemplo das palavras e atitudes.

Quando os pais cumprem seus deveres e respeitam os direitos das crianças, estão ensinando à criança valores de cidadania.

A família tem o dever de ensinar a criança a reconhecer e respeitar regras, valores e costumes diferentes dos seus.



A criança
de 1 a 3 anos

Educação para a cidadania

A criança aprende valores essenciais para uma vida digna e solidária na convivência com sua família e comunidade. A melhor maneira de ensinar é por meio dos exemplos, das atitudes e do diálogo.

A maneira como a família convive com a comunidade dá à criança a oportunidade de conhecer e respeitar outras formas de viver, pensar e agir.

A família deve perguntar a opinião da criança sobre as coisas simples, para que ela possa aprender a participar da vida da família.

A criança tem direitos. E a família precisa conhecê-los para dar à criança uma boa qualidade de vida.

Criança que tem seus direitos respeitados aprende a respeitar o direito dos outros.

12



A criança
de 1 a 3 anos

Como saber se a criança tem alguma deficiência?

13



A família pode desconfiar que a criança tem alguma deficiência quando ela não se desenvolve como outras crianças da mesma idade.

A criança com deficiência tem direito de frequentar todos os ambientes a que outras crianças costumam ir. Isso ajuda o seu desenvolvimento.

Criança com deficiência aprende e se desenvolve melhor na convivência com a família e com outras crianças.



A criança
de 1 a 3 anos

A criança com deficiência

Algumas crianças nascem com deficiência. Às vezes já é possível suspeitar e diagnosticar a deficiência logo após o nascimento. A equipe de saúde deve ajudar a família a aceitar, apoiar e amar essa criança.

A família pode suspeitar que a criança não está se desenvolvendo bem logo no início da vida. Em outras vezes, a deficiência só se manifesta mais tarde, sendo importante que os pais e profissionais de saúde acompanhem o desenvolvimento da criança para detectar e tratar o mais cedo possível.

A Caderneta de Saúde da Criança ajuda a família a identificar problemas no desenvolvimento da criança.

Quando a família identifica atraso no desenvolvimento ou alguma deficiência, é preciso que a criança seja examinada por um profissional de saúde.

Ela deve receber atendimento especial exigido pela sua condição peculiar, para que se identifiquem e se desenvolvam todas as suas potencialidades.

Atenção:

Criança com deficiência pode precisar de muitos cuidados da família e do serviço de saúde. Mas precisa, principalmente, ser tratada como criança, ou seja, precisa brincar, tomar sol, passear, conviver com outras crianças normalmente, na comunidade ou na creche.

A criança com deficiência tem direito a serviços como saúde, educação e outros.

13



A criança
de 1 a 3 anos

Lazer e segurança Como cuidar da segurança da criança?

14



A criança precisa de locais limpos e seguros para brincar e se divertir.

As creches são um direito da criança e as famílias devem se unir e lutar para tê-las na comunidade.

Juntas, as famílias podem ainda conseguir lugares, como praças e parques, onde a criança possa brincar ao ar livre de subir e descer, andar de bicicleta, correr e se relacionar com outras crianças. Essas atividades fazem a criança se desenvolver melhor.

É importante que a criança participe das brincadeiras e festas da comunidade, mas com segurança.



A criança
de 1 a 3 anos

Lazer e segurança

A criança precisa de locais limpos e seguros para brincar sozinha ou com outras crianças.

As atividades de lazer e as brincadeiras são muito importantes para que ela aprenda e se desenvolva.

A criança é curiosa e não tem noção de perigo. Ao explorar o ambiente, pode ser atropelada, cair em valas, tanques e poços, sofrer queimaduras, afogar-se ou se engasgar com objetos pequenos.

A criança precisa participar da vida da família e da comunidade, ir a festas, brincar com outras crianças, mas sempre acompanhada por um adulto.

A família é responsável por cuidar da criança e protegê-la em casa e na comunidade.

Fique atento:

- Oriente a família a nunca deixar a criança em casa sem a presença de um adulto de confiança.

É um direito da criança ter locais seguros onde ela possa ficar enquanto seus pais trabalham. A creche pode ser uma opção da família.

Fogos de artifício e fogueiras não são brincadeiras de criança.

14



A criança de 1 a 3 anos

Como evitar os acidentes domésticos?

15

Ele cresce tão rápido. Temos que guardar tudo isto em lugar seguro.



Os acidentes mais comuns com as crianças são quedas, queimaduras, intoxicações, engasgamento, atropelamentos e afogamentos.

Em caso de acidentes, a família deve procurar o serviço de saúde mais próximo.

Para evitar acidentes, é preciso acompanhar de perto o que a criança está fazendo e tomar cuidado para que ela não mexa em objetos ou produtos perigosos.

Criança precisa de liberdade para se desenvolver e de proteção contra os acidentes domésticos.



A criança de 1 a 3 anos

O que é violência contra a criança?

16



Bater, xingar, deixar de atender às necessidades da criança e provocar medo são formas de violência.

O abuso sexual é outra forma de violência e acontece quando o adulto usa seu poder sobre a criança para ter prazer sexual. Isso é crime.

O Conselho Tutelar deve ser chamado para ajudar a família a proteger as crianças da violência.

Pai ou mãe bêbados ou drogados colocam a criança em risco.

Violência contra a criança é crime mesmo quando é praticada pelos pais com a intenção de “corrigir e educar”.



A criança de 1 a 3 anos

Orientações em caso de acidentes

Quando a criança cai e se machuca, é bom fazer compressa de gelo ou água fria com panos limpos para diminuir a dor e o inchaço. Também é necessário lavar o ferimento imediatamente com água e sabão no caso de cortes, raladuras e arranhões.

Se a criança cair e perder a consciência, deve ser atendida no serviço de saúde, o mais rápido possível.

Fique atento:

Nos casos de intoxicação ou envenenamento por produtos de limpeza ou medicamentos, a criança precisa ser atendida com urgência no serviço de saúde mais próximo.

A criança precisa explorar o ambiente e brincar. A família deve protegê-la de acidentes.

15



A criança de 1 a 3 anos

Violência contra a criança

Violência é qualquer tipo de agressão, mesmo quando praticada pelos pais com a intenção de “educar” a criança.

A violência apresenta-se de várias formas:

- Não atender as necessidades básicas da criança.
- Violar os seus direitos.
- Bater, ameaçar, xingar, humilhar.
- Provocar medo.

Crianças que são tratadas com violência, por exemplo, que apanham dos pais, provavelmente crescerão violentas com os outros.

O abuso sexual é a forma de violência em que o adulto usa seu poder sobre a criança para obter prazer sexual, por meio de palavras insinuantes, carícias, manipulação do genital da criança, exibição do genital do adulto ou estupro.

Importante:

A criança que sofre violência sexual deve ser atendida por profissionais que a assistam em todos os aspectos relacionados a esse sofrimento, inclusive na avaliação da necessidade de atenção específica em DST/HIV/aids.

Atenção:

Criança com dificuldade para se sentar ou caminhar, dor ou coceira no genital, infecção urinária repetida, roupas manchadas ou sujas de sangue, com mudança brusca de comportamento, choro sem motivo aparente, distúrbios do sono, perda do controle do xixi e do cocô pode ter sofrido abuso sexual.

Casos identificados de crianças vítimas de violência devem ser encaminhados ao Conselho Tutelar ou denunciados às autoridades municipais (delegado, promotor, juiz e defensor público).

Todas as pessoas têm o dever de avisar o Conselho Tutelar sobre os casos de violência contra a criança.

16



A criança de 1 a 3 anos

Doenças mais frequentes

Sinais de perigo para a criança

17



- 1- Convulsões (ataques) ou criança mais molinha, parada e com choro fraco.
- 2- Vomita tudo.
- 3- Não se alimenta, não bebe água, não mama.
- 4- Tosse ou dificuldade de respirar: [Tiragem subcostal (aparecem as costelas quando puxa o ar)], [Ruído esquisito ao respirar (estridor)].
- 5- Emagrecimento acentuado, inchaço em ambos os pés ou palidez acentuada.
- 6- Diarreia: Boca seca e olhos fundos.

Quando notar algum sinal de perigo para a saúde da criança, leve-a à unidade de saúde ou ao hospital mais próximo.



A criança de 1 a 3 anos

Como podemos evitar dengue e malária?

18

A dengue e a malária são doenças transmitidas pela picada de mosquitos.



Para evitar essas doenças, é preciso:

- Manter o quintal limpo.
- Retirar objetos que acumulem água.
- Tampar caixas d'água e tanques.
- Proteger as janelas com telas.
- Usar mosquiteiros.
- Passar repelente na pele antes de sair de casa.
- Não tomar banho no rio ao entardecer.
- Evitar ficar fora de casa ao entardecer e ao amanhecer.

Dengue e malária são doenças perigosas principalmente para as crianças, gestantes e idosos.



A criança de 1 a 3 anos

Doenças mais frequentes

Sinais de diarreia e desidratação:

- Fezes moles ou líquidas muitas vezes ao dia.
- Sangue ou catarro nas fezes.
- Vômito.
- Muita sede.
- Olhos fundos.
- Pouca urina, saliva e lágrima.

Quando essas doenças se agravam, a criança apresenta os seguintes sinais:

- Recusa-se a beber ou mamar.
- Tem convulsão.
- Vomita tudo o que bebe ou come.
- Não acorda quando é tocada.

Nesses casos, a criança precisa ser atendida com urgência no serviço de saúde.

Infecção respiratória aguda, diarreia e desidratação são doenças muito frequentes na infância e, se não forem identificadas e atendidas a tempo, podem se tornar graves e levar a criança à morte.

Orienta a família a reconhecer os sinais dessas doenças.

Sinais de infecções respiratórias agudas:

- Tosse ou dificuldade para respirar.
- Respiração rápida com chiado.
- Coriza, dor de ouvido, dor de garganta.
- Febre.

Infecções respiratórias agudas e diarreia podem se tornar graves se não identificadas e tratadas a tempo.

17



A criança de 1 a 3 anos

Malária e dengue

A malária e a dengue são doenças graves, principalmente em crianças, gestantes e idosos.

Essas doenças são causadas por picadas de mosquitos.

Para evitar a proliferação de mosquitos, é preciso:

- Manter os recipientes com água sempre tampados.
- Eliminar objetos que acumulem água.
- Manter o quintal limpo.

Para evitar que os mosquitos piquem as pessoas, é preciso:

- Usar mosquiteiro.
- Passar repelente na pele sempre que sair de casa.
- Não tomar banho no rio ao entardecer.
- Evitar ficar fora de casa ao entardecer e ao amanhecer.
- Colocar telas nas portas e janelas.

Para evitar dengue e malária, é preciso acabar com os criadouros e se proteger das picadas dos mosquitos.

18



A criança
de 1 a 3 anos

Como deve ser uma boa creche?

19

Uma boa creche deve oferecer:

- Um ambiente que estimule o desenvolvimento das formas de expressão da criança - falar, ser ouvida, pintar, desenhar, cantar, dançar.
- Brinquedos adequados à faixa etária.
- Professores preparados e carinhosos.
- Cuidados de alimentação, higiene, repouso e brincadeiras.

Uma boa creche incentiva os pais para que participem das atividades que realiza.

A criança soropositiva ou com deficiência tem os mesmos direitos de outras crianças, inclusive o de frequentar creche e escola sem discriminação.



Creche de qualidade é direito da criança e da família.



A criança
de 1 a 3 anos

A criança e a comunidade Como a minha comunidade cuida da criança?

20



A criança precisa passear pela comunidade, conviver e brincar com adultos e outras crianças.

A criança com deficiência também deve brincar com as outras crianças.

As pessoas da comunidade devem se unir para exigir e manter limpos e seguros os locais onde as crianças brincam.

O município tem o dever de oferecer espaços limpos e seguros onde as crianças possam brincar.



A criança
de 1 a 3 anos

Creche

A creche é um direito da criança e deve ter:

- Ambiente e materiais adequados.
- Profissionais preparados de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.
- Programa educativo que promova a saúde e o desenvolvimento da criança nos aspectos psicológico e social.
- Espaços para a criança brincar, explorar materiais e exercitar a criatividade.
- Atividades de brincadeira, alimentação, higiene e repouso.
- Participação dos pais.

Quando a família se interessa pelas atividades da creche, a criança sente-se mais segura e valorizada.

19



A criança
de 1 a 3 anos

A criança e a comunidade

A família deve levar a criança para passear pela comunidade. Assim, ela conhece outras pessoas e lugares.

As famílias devem se organizar para exigir da prefeitura espaços na comunidade para as crianças brincarem (parques, praças, brinquedotecas).

A criança com deficiência também precisa participar da vida da família e da comunidade, para ser conhecida e respeitada pelas pessoas e não ser discriminada.

Verifique:

- Se a família utiliza os espaços culturais e de lazer para passeios com a criança.
- Se há, na comunidade, parques infantis e bibliotecas para emprestar livros de histórias.

A criança precisa de locais limpos e seguros, onde possa brincar e conviver com outras crianças e com adultos da comunidade.

As famílias devem exigir do governo lugares limpos e seguros para o lazer das crianças.

20



Atitudes saudáveis

21

Como tornar a criança mais criativa?



Além dos cuidados diários com a alimentação, higiene e sono, a criança precisa de outras atividades para se desenvolver com saúde:

- Brincar com os pais, sozinha e com outras crianças.
- Tomar sol.
- Cantar e ouvir música.
- Ouvir histórias.
- Conviver com outras crianças e adultos.
- Conversar e trocar ideias.
- Participar da vida da família e da comunidade.
- Rabiscar papéis, olhar revistas e livros coloridos.

A criança gosta de conhecer a história de sua família.



Atitudes saudáveis

Além da rotina que envolve a higiene, alimentação e sono, outras atividades são importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança:

- Brincar com os pais, sozinha e com outras crianças.
- Explorar a casa e a comunidade.
- Tomar sol, antes das 10 horas e após as 16 horas.
- Cantar e ouvir música e histórias.
- Conversar com outras crianças e adultos.
- Participar da vida da família e da comunidade.

Atenção:

A criança não deve permanecer por muito tempo assistindo à televisão.

Importante:

Rabiscar papéis e olhar figuras coloridas em revistas e livros ajudam a criança a se desenvolver mais rápido.

Toda criança tem direito à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à igualdade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

21