



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

Isabel Cristina de Jesus Brandão
(UESB)³²⁹

RESUMO

A Educação Infantil tem sido uma das áreas mais pesquisadas nos últimos anos, sendo bastante significativo o crescimento dos estudos, principalmente, nos programas de pós-graduação das instituições superiores de ensino brasileiro. O objetivo desse estudo é compreender o processo de descentralização e municipalização do ensino brasileiro iniciado na década de 90. É importante destacar por meio desse estudo é possível uma melhor análise das políticas públicas de Educação Infantil no atual contexto sóciopolítico e econômico, a interferência dos organismos multilaterais, a política do Fundef e os impactos causados na Educação Infantil por essa política de financiamento do Ensino Fundamental implantada no Brasil nos anos 90. A responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil não é um fato novo na história da educação do Brasil; entretanto, o que diferencia o processo atual dos anteriores é a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, passando a ser, portanto, responsabilidade do Estado por meio das Secretarias Municipais de Educação.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem sido uma das áreas mais pesquisada nos últimos anos, sendo bastante significativo o crescimento dos estudos, principalmente, nos programas de pós-graduação das instituições superiores de ensino brasileiro. No período de 1983 a 1996, consolida-se a pesquisa sobre a Educação Infantil no Brasil, e “a grande diversidade de temas tratados revelou as inúmeras possibilidades de abordagem e de aspectos relacionados com a educação da criança de 0 a 6 anos e representou o crescimento da produção e uma consolidação

³²⁹ Professora da UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutoranda pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

efetiva deste campo de estudo, especialmente na área da educação”. (ROCHA, 2001, p. 29).

É importante considerar que as pesquisas refletem, discutem e reafirmam as conquistas das lutas travadas no final da década de 70 e início da década de 80, período no qual as discussões referentes à Educação Infantil, de zero a seis anos, ganham ênfase com as manifestações populares, principalmente, em decorrência do movimento de mulheres.

[...] Os movimentos de mulheres defendem a posição de que a responsabilidade pela educação da criança pequena não é só da mãe, nem da família, mas é também de todos; ou seja, o estado, enquanto gerente dos recursos arrecadados de toda a sociedade tem o dever de contribuir para a educação integral das crianças, desde seu nascimento. (CAMPOS, 1988, p. 23).

Essas discussões, geradas no período em destaque, culminam durante a discussão da Constituinte e têm materialidade na Constituição de 1988, que inclui no capítulo da Educação e do Desporto (Art. 208), o inciso IV – “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. (Brasil, 1988). A esse respeito, Didonet faz a seguinte análise:

o artigo 227 da constituição diz que os direitos da criança, os direitos da Educação Infantil de zero a seis anos é dever da família, da sociedade, do Estado e esse dever deve ser assegurado com absoluta prioridade. Nenhuma outra parte da Constituição brasileira fala em prioridade, muito menos em absoluta prioridade. O que é absoluto? Absoluto é o que está acima de tudo, não existe nem um outro acima dele. Absoluto está pairando acima de qualquer coisa. [...] Criança é o tema mundial, é assunto internacional, preocupação das nações. (informação verbal)³³⁰.

³³⁰ Vital Didonet. Palestra apresentada no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil, realizado pela Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP) no período de 10 a 13 de julho de 2002 em Campo Grande-MS.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Destaca-se, também, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, o qual explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios norteadores das políticas de atendimento. O Estatuto determinou também a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/96) referenda a Constituição e trata da Educação Infantil, incluindo-a como primeira etapa da Educação Básica. A partir desse momento, a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade dos municípios, devendo as instituições (Creches e Pré-escolas) que dão atendimento à criança pequena serem coordenadas pelas Secretarias Municipais de Educação. Mas, vale destacar que esse fato não extinguiu a discussão referente à dicotomia entre cuidar e educar tão presente nas pesquisas, estudos e debates da área. Devemos considerar também que

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de 4 a 6 anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido de disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras, gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam enquanto tais. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Rosemberg (2002b, p. 77) resume os fatores que nos têm motivado na luta pelo direito da criança pequena à educação em duas idéias:

- A busca na Educação Infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

EI³³¹ não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero);

- A adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar, isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras.

Após promulgação da LDB, em 1998, é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

Essa foi uma das políticas que gerou e tem gerado várias discussões. Diversos pesquisadores e profissionais da Educação Infantil têm apontado as fragilidades desse documento. Bujes compreende que o RCNEI tem um caráter técnico e instrumental. Uma das críticas feita por Palhares (1999, p. 13-14) é que

[...] o referencial não contempla a questão das diversas camadas sociais. Em especial na idade de 0 a 3 anos, para a qual se tem um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento, mas pouco conhecimento sistematizado sobre a educação de crianças pequenas em creche, o referencial parte de uma proposta importante, real para as classes mais altas, mas não considera a maioria da realidade das creches nas camadas populares – desconhece o valor do trabalho que vêm se realizando com esta população.

Analisando os pareceres sobre o RCNEI, Cerisara (1999, p. 29) destaca que esse documento “reforça a idéia de que apóia a escolarização precoce das crianças desde o nascimento”.

Outros projetos que reforçam a importância da Educação Infantil nas políticas públicas foram: realização em agosto de 1994 do I Simpósio Nacional de

³³¹ Educação Infantil



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Educação Infantil e o lançamento, em 1996, das Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil.

É importante considerar também que a Educação Infantil está no centro das discussões mundiais. Em 2000, durante a Conferência de Dakar³³², definiu-se como primeira meta “expandir e melhorar o cuidado e a educação da primeira infância de modo integrado, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas”. (UNESCO, 2000 apud PENN, 2002, p. 9).

A criança passa a ser o eixo central das discussões, e não mais o adulto que necessita trabalhar e não tem com quem deixar os filhos. Desse modo, é reconhecido o direito da criança à escola. A criança emerge como sujeito de direitos.

A consideração das crianças como sujeitos de direito é o “carro-chefe” de toda a mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de Educação Infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. [...]. (OLIVEIRA, 2002, p. 37). Cresce a consciência, no mundo inteiro, sobre a importância da educação das crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos específicos com orientações e práticas pedagógicas apropriadas, como decorrência das transformações socioeconômicas verificadas nas últimas décadas, e também apoiada em fortes argumentos consistentes advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança. (GUIMARÃES, 2002, p. 44).

Mas, apesar dessas conquistas, há necessidade de maiores investimentos e de mais atenção à Educação Infantil brasileira por parte dos governos federal,

³³² *Dakar frameword for action*, proposto no Fórum Mundial de Educação para Todos. Evento organizado e promovido pela UNESCO.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

estadual e municipal, principalmente, na ampliação da oferta pública à criança de zero a seis anos.

Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 78):

[...] estamos vivendo um período historicamente muito importante nesta área, pois estamos criando um fato cultural novo, que é o de construir mudanças nas políticas de educação para a primeira infância, tendo como premissa qualificar as creches e as Pré-escolas e incluir as crianças pequenas como cidadãos no espaço social em que vivem.

Rosemberg³³³ aponta alguns desafios para a Educação Infantil: “ampliar o atendimento e melhorar a qualidade; estabilizar a política de Educação Infantil; integrar a política de Educação Infantil a uma política para a infância”.

Para falar de Políticas Públicas da Educação Infantil, é necessário perpassar as discussões sobre o processo de municipalização.

A responsabilidade dos municípios com a Educação Infantil não é um fato novo na história da educação do Brasil. Entretanto, o que diferencia o processo atual dos anteriores é a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, passando a ser, portanto, responsabilidade do Estado por meio das Secretarias Municipais de Educação. Em 1988, segundo dados estatísticos, grande parte do atendimento à Educação Infantil era feita pelos municípios:

[...] o aumento do número de crianças atendidas, que realmente ocorreu a partir de 1970, principalmente nas faixas de cinco a seis anos de idade, deveu-se, em grande parte à atuação dos Municípios. [...] de maneira geral, esta tendência significou que os Municípios reconheceram sua responsabilidade em relação à educação da criança

³³³ Palestra proferida no 14º congresso Brasileiro de Educação Infantil, realizado pela Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP) no período de 10 a 13 de julho de 2002 em Campo Grande-MS.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

pequena. Este é um importante ponto de partida e com ele devemos iniciar o longo processo de luta pela melhoria da qualidade dos programas, ao lado do ainda necessário esforço para aumentar a cobertura do atendimento. (CAMPOS, 1988, p. 25).

O processo de municipalização da Educação Infantil, hoje, reflete o contexto político vivenciado pelo país, a partir da década de 90, especialmente no período do governo Fernando Henrique Cardoso, o qual, entre outras medidas, realizou uma grande reforma na área educacional, que se caracteriza por:

Focalização dos gastos sociais no Ensino Fundamental, em detrimento do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Infantil;
Descentralização, que se traduz em municipalização;
Privatização, pela constituição de um mercado de consumo dos serviços educacionais;
Desregulamentação, no sentido de que o governo federal “abre mão do processo” (financiamento e gestão municipal no caso do Ensino Fundamental e Ensino Infantil) mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados (HADDAD, 1998 apud ROSEMBERG, 2002a, p. 42).

A descentralização é o eixo central da reforma educacional em questão. Na análise do processo de municipalização da educação brasileira, Oliveira (1999) parte da conceituação do binômio centralização e descentralização, adotando o princípio de que o elemento-chave é a expressão “centro”. Nesse sentido, compreende-se que:

Na descentralização estaríamos nos afastando do centro, ou seja, as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais. A centralização pressupõe a tomada de decisão em um nível central, representado no caso educacional tanto pelo Ministério da Educação, nos países unitários, como em nível de Secretaria estadual, nos federados. O que a caracteriza é o fato de que as decisões são tomadas por um

pequeno grupo, que expressa a vontade política do centro, com jurisdição sobre determinado território, com poder sobre recursos humanos, financeiros, definição de linhas, planos e programas e controle sobre a sua execução. (OLIVEIRA, 1999, p. 14).

Nunes (2002, p. 09) aponta dois tipos de abordagem que prevalecem sobre a descentralização:

Para os finalistas, há um certo consenso utópico onde democracia aparece como sinônimo de diversidade. Por essa vinculação, o conceito de descentralização aparece como sinônimo de democracia. Para os que interpretam a descentralização no sentido instrumental, o par centralização/descentralização é constituído por categorias instrumentais, cujo conteúdo progressista ou conservador não está dado a priori, mas sim pelas circunstâncias históricas que são intrínsecas a elas.

Há um consenso quanto às vantagens da descentralização. Para Casassus (1989 apud OLIVEIRA, 1999, p. 13), “um consenso utópico, demonstrado pela insatisfação das autoridades com a situação dos resultados obtidos na área educacional”. Oliveira complementa ainda que estes resultados

apontam problemas quanto à cobertura, à evasão e à repetência, enfim, quanto à qualidade de ensino oferecido à população. Há que se considerar ainda as razões de ordem histórica e legal, número de pessoas envolvidas no processo educacional, extensão geográfica, diversidades culturais das diferentes regiões e a situação política que levam à exigência da descentralização.

O fato de o município estar mais próximo da comunidade é defendido como um dos principais fatores para justificar a municipalização da educação, compreendendo que o princípio da descentralização político-administrativo é

importante porque a comunidade participa por meio dos conselhos e tem direito a voz e a voto. Didonet diz que

O município é como um fracionamento desse conjunto do território para que o conhecimento dos problemas e a solução deles seja mais imediata, mais próxima de onde as pessoas estão vivendo e desejando ter uma vida melhor. [...]O município é o lugar mais próprio, mais adequado para fazer uma bela, maravilhosa, política de Educação Infantil dentro do contexto das políticas sociais, das políticas públicas. (informação verbal).³³⁴

Segundo Azevedo (2002, p. 54), “a descentralização é considerada um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes”.

A descentralização configura-se como uma forma de o governo atribuir à comunidade a responsabilidade pela educação pública, estimulando-a a exercer o seu controle social com a criação dos Conselhos Municipais, mas “no geral, as municipalidades procuram garantir a exigência formal dos conselhos como meio de cumprir a norma legal, revestindo-os com as especificidades próprias das estruturas de cada localidade”. (AZEVEDO, 2002, p. 61).

A década de 90 é marcada pela construção do Estado mínimo, ou seja, um modelo de Estado que tem como eixo principal, a interferência mínima na economia, nas ações sociais e a privatização da rede estatal; soma-se a isso, o processo de descentralização política e administrativa. Esse contexto é denominado de neoliberalismo, que tem como pressuposto a liberdade econômica.

Segundo Nunes (2002, p. 06):

³³⁴ Palestra: O papel dos municípios na formação das políticas públicas. Proferida no 14^o Congresso Brasileiro de Educação Infantil, realizado pela Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP) no período de 10 a 13 de julho de 2002 em Campo Grande-MS.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

[...] o Estado deve ser conservado dentro de determinados limites visando, sobretudo, dar garantias aos indivíduos da propriedade de tudo o que for justo. Assim, a defesa do Estado mínimo é no sentido de limitar qualquer possibilidade de interferência na liberdade dos indivíduos e, nesse sentido, o Estado deve fundamentalmente proteger a liberdade e a propriedade individual, estando calcado em princípios do direito privado.

Marilena Chauí, em palestra proferida na Universidade Federal de São Carlos, no ano de 1997, destacou outras características do sistema neoliberal:

O desemprego tornou-se estrutural, deixando de ser acidental ou expressão de uma crise conjuntural, porque a forma contemporânea do capitalismo, ao contrário de sua forma clássica, não opera por inclusão de toda a sociedade no mercado de trabalho e de consumo, mas por exclusão. [...];

O monetarismo e o capital financeiro tornaram-se o coração nervoso do capitalismo ampliando a desvalorização do trabalho produtivo e privilegiando a mais abstrata e fetichizada das mercadorias, o dinheiro. [...];

A terceirização, isto é, o aumento do setor de serviços, tornou-se estrutural, deixando de ser um suplemento à produção porque, agora, a produção não se realiza sob a antiga forma fordista das grandes plantas industriais que concentravam todas as etapas da produção, [...] mas opera por fragmentação e dispersão de todas as esferas e etapas da produção, com a compra de serviços do mundo inteiro.

A ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de acumulação. [...]

A distinção entre países de Primeiro e Terceiro Mundo tende a ser substituída pela existência, em cada país, de uma divisão entre bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta, isto é, a polarização de classes aparece como polarização entre a opulência absoluta e a indigência absoluta. [...].

A descentralização pode significar pulverização do Estado com a criação de vários estados.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Alguns pesquisadores vêm apontando os problemas gerados pelas mudanças implantadas nesse sistema de governo, principalmente, o processo de exclusão da população menos favorecida e o aumento significativo da população de miseráveis – pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza. Além disso, o mundo tem presenciado o processo de crise econômica vivido por vários países – principalmente, na América Latina – como o Chile e a Argentina, em conseqüências da globalização da economia.

Para os neoliberais, entretanto, os problemas enfrentados pelos sistemas de ensino configuram-se como problemas técnicos, assim, a descentralização “é difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos”.(Azevedo 2002, p. 54). Sobre isso, Pinto (2002, p. 125) destaca que:

no que se refere ao financiamento da educação, podemos dizer que a política no setor nos anos FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior ‘participação’ da sociedade.

Na Educação Básica, o processo de descentralização tem gerado grandes discussões na sociedade civil organizada, especialmente no que se refere à política de financiamento pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)³³⁵.

³³⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº. 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do **Ensino Fundamental** no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. (www.mec.gov.br - 19/01/03).

A maior crítica a essa política de financiamento é o fato de privilegiar o Ensino Fundamental, dificultando investimentos nas outras etapas da Educação Básica, especialmente, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. Não podemos negar que o Fundef gerou uma grande expansão do Ensino Fundamental no país, mas, por outro lado, provocou insatisfação dos governos municipais, que reclamam da insuficiência do valor destinado para atender à demanda dos sistemas municipais de ensino. Sobre isso, Rodriguez (2002, p. 45) faz a seguinte observação:

O resultado político do Fundef apresenta-se como uma armadilha para os prefeitos que terão de enfrentar a diminuição da oferta do nível Pré-escolar e, mais do que isso, deverão reduzir os níveis de qualidade do sistema, com os custos políticos que pesarão sobre a opinião pública nos seus municípios. Nenhum político gosta da idéia de fechar escolas. Isto recria novamente um clima de desconfiança com relação às ações políticas supranacionais e uma disputa federativa que se traduz hoje no elevado número de ações legais contra o Fundef por parte das municipalidades.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Em agosto de 2002, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) encaminhou uma carta aos presidentes municipais manifestando a preocupação com a crise da educação. Um dos pontos destacados é a experiência vivida nos municípios com a política do Fundef.

Cinco anos de fundef mostraram seus limites e aprofundaram seus efeitos colaterais anteriormente denunciados por nossa entidade, dentre eles, a retenção do crescimento da Educação Infantil é o mais angustiante, principalmente porque o Fundef acelerou o processo de municipalização já existente, apressando, com isso, a retirada dos Estados dessa faixa de ensino em que sua presença ainda era sentida. Inúmeras vezes se levantam hoje no Brasil para que seja revisto o Fundef, para seja definida uma fonte de financiamento clara para toda a Educação Básica e para seja revisto o papel da União, a qual não pode continuar a receber a maior parte dos recursos públicos e, ao mesmo tempo, isentar-se de ter um papel importante no financiamento – e não na suplementação deste financiamento! – da Educação Básica do país (UNDIME, 2002, p. 1).

Essa manifestação e cobrança, por parte da Undime, de maior participação da União, são pertinentes, pois dados indicam que, no ano de 1999, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) “não investiu nenhum centavo dos recursos previstos no orçamento para a Educação Infantil de crianças de 0 a 6 anos”. (Revista Educação, apud. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, 2002 p. 173). Alguns autores (Domingues, 2003, Pinto, 2002, Davies, 2001) esclarecem que o Fundef não caracteriza aumento dos recursos para a educação como vinha sendo divulgado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, mas “o que fez o FUNDEF foi dar mais transparência ao transferi-los para uma conta específica, o que facilita a fiscalização, mas não impede a fraude, como a imprensa largamente tem denunciado no país”. (PINTO 2002, p. 117).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Na discussão sobre o financiamento da Educação Infantil, Guimarães destaca alguns pontos que devem ser considerados:

As condições financeiras dos municípios, uma vez que a rede municipal respondeu, em 2000, por 90% das matrículas públicas nesse nível de ensino;

As responsabilidades dos municípios com o Ensino Fundamental, que hoje já equivalem àquelas dos governos estaduais, representando um número de matrículas 5,5 vezes maior que a da Educação Infantil;

O nível de cobertura da Educação Infantil ainda é muito limitado, seja frente à procura ou ao que determina a legislação (LDB, ou projeto de PNE), o que implica assegurar a contínua expansão da oferta ao longo desta década;

Além dos baixos valores *per capita*, há fortes discrepâncias inter-regionais, que o Fundef pouco corrigiu. Nesse aspecto e tendo por base a distribuição da receita tributária entre os três níveis de governo [...] se constata que a União é a esfera de poder que se encontra em melhores condições financeiras, e levando em conta o esforço a ser feito pelos governos estaduais para se garantir o atendimento adequado no ensino médio, resta que caberá ao governo federal propiciar recursos aos municípios para que as metas qualitativas e quantitativas delineadas no Projeto de Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 1999) saiam do papel;

O Fundef, pelos indicadores iniciais, está provocando uma desaceleração no oferecimento da Educação Infantil, resultando num crescimento de apenas 2,5%, entre 1996 e 2000, para o setor público, após uma década de crescimento contínuo, na faixa de 10% ao ano;

Em que pesem as precariedades das estatísticas e o fato do atendimento da rede pública encontrar-se num patamar um pouco maior que o de quatro anos atrás, esse aumento se, de um lado, indica um esforço para atender uma demanda que não pode ser ignorada, por outro lado é motivo de apreensão, pois serão mais bocas partilhando um mesmo bolo, de tamanho cada vez menor;

A estagnação na oferta pode não ter se configurado de forma ainda mais clara, pela incorporação de contingentes consideráveis de crianças de 0 a 3 anos nos cadastros das Pré-escolas, após assimilação do conceito e alargamento



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

da faixa etária do que hoje se considera Educação Infantil, pela nova LDB, bem como pela eventual contabilização de alunos que se encontravam nas classes de alfabetização (GUIMARÃES, 2002, p. 52-53).

Uma das propostas apontadas, em nível nacional, para melhorar os investimentos na EI (Educação Infantil) e na EJA (Educação de Jovens e Adultos) é a criação do Fundo da Educação Básica (FUNDEB). Devemos ficar atentos a essa discussão, pois não há previsão de aumento da verba para a educação. Assim, com essa proposta haverá um aumento do número de áreas para estarem dividindo uma verba já escassa.

É importante considerar que a política do Fundef atende às exigências dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial que, a partir dos anos 90, vem investindo seriamente nas políticas de educação brasileira e, conseqüentemente, ditando normas a serem cumpridas pelo governo. Segundo Penn (2002, p. 10), “o Banco considera-se um agente intermediário entre as nações ricas do mundo minoritário e as nações pobres do mundo majoritário”.

O Banco Mundial define que o objetivo da infância é “tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro”. (PENN, 2002, p. 10). Nesse sentido, compreende que as intervenções na EI “podem aumentar a eficiência da educação primária e secundária, podem contribuir para maior produtividade e renda futuras, bem como reduzir o custo de serviços públicos e do atendimento à saúde”. (Young, apud PENN, 2002, p. 13). Uma “noção de aprendizagem para toda a vida e ao longo de toda a vida. Nesse sentido, achamos que intervenções que motivem a aprendizagem precoce facilitam o desenvolvimento da sociedade do conhecimento”. (HASAN, 2003)³³⁶.

³³⁶ Abrar Hasan representante da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE - França).

Palestra proferida no simpósio: *Grandes Políticas para os Pequenos: perspectivas mundiais e brasileiras*, realizado durante o III Congresso Paulista de Educação Infantil, no período de 28 a 31 de maio de 2003, em Águas de Lindóia - SP.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

São políticas voltadas para produzir um tipo humano eficaz e produtivo, embasadas por estudos desenvolvidos no campo da Psicologia do Desenvolvimento, segundo os quais a criança é definida pela sua capacidade cerebral. Com isso, justificam-se as políticas voltadas para o desenvolvimento infantil, especialmente com crianças pobres. Segundo Penn (2002), os consultores do Banco Mundial têm aceitado os pressupostos das práticas adequadas ao desenvolvimento, geralmente encontradas nos manuais dos profissionais que atuam na EI.

[...] Consideram, ainda, que basta que os profissionais encontrem o programa certo para os pais e o tipo correto de intervenção a ser usado quando as crianças ainda são bem pequenas e maleáveis e seu cérebro ainda não está totalmente desenvolvido, para que muitos dos efeitos da pobreza sejam compensados (PENN, 2002, p. 17).

Rosemberg nos mostra que as propostas de modelos dos organismos multilaterais (UNESCO e UNICEF) para as políticas de EI, no período de 1970-1990, baseiam-se em princípios que visam ao empobrecimento dos investimentos nessa etapa da educação escolar.

A expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do Ensino Fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;

Os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o Ensino Fundamental (prioridade número um) e a EI;

A forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do Ensino Fundamental;

Para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

quando não tenha sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002a, p. 34).

A autora tem alertado para a presença e intensificação de projetos que resgatem os princípios destacados e critica, principalmente, o caráter eleitoreiro de tais projetos. Para ela, o principal objetivo das políticas voltadas para educação da criança pequena deveria ser “ampliar o atendimento e melhorar a qualidade da oferta da Educação Infantil”. (informação verbal).³³⁷

Uma das alternativas encontradas pelos governos municipais para ampliar o atendimento de EI tem sido a inclusão da criança, a partir de seis anos de idade, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o que tem justificado o aumento no atendimento a essa faixa etária no período de 1995 a 1999. “No total, houve um acréscimo relativamente pequeno de crianças matriculadas na Educação Infantil no período: 578 mil na faixa de 0 a 6 anos”. (CAMPOS, 2002, p. 31).

Conforme Guimarães (2002, p. 49), após a implementação do Fundef, houve uma estabilização no atendimento à Educação Infantil.

O número total de matrículas envolvendo todas as dependências administrativas, que na década passada chegou a apresentar uma taxa de crescimento de 11% ao ano em 1993, o atendimento de 4,2 milhões de crianças propiciou número que se manteve até 1996; A partir de 1996 houve uma desaceleração no crescimento, que passou a ser de 3%, para, em 1998, ocorrer redução na oferta e uma ligeira recuperação em 1999 sem, contudo, atingir os números de 1996; Os números de 1999 e os de 2000 poderiam indicar para alguns que, passado o sobressalto dos municípios com a implantação do Fundef, tudo caminharia para a normalização. Cabe, comentar, contudo, que o atendimento na rede pública Pré-escolar no quadriênio

³³⁷ Dilemas da Educação Infantil brasileira contemporânea. Palestra apresentada no 14º congresso Brasileiro de Educação Infantil, realizado pela Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP) no período de 10 a 13 de julho de 20002 em Campo Grande-MS.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

1996-2000 cresceu, apenas, 2,5%, enquanto no quadriênio anterior essa variação foi superior a 17%;

Poder-se-ia também dizer que, ao menos em nível municipal, houve um crescimento contínuo no número de matrículas (de 2.489.225, em 1996, para 2.995.244, em 2000), o que representou 506.019 novas matrículas e uma taxa média de crescimento de 3,4% ao ano e de preocupantes [...] 7% entre 1999 e 2000. Entretanto, embora tivesse havido um ligeiro crescimento no total de matrículas [...] o crescimento no nível municipal não foi suficiente para a retomada das antigas taxas de crescimento.

Considerando as propostas do atual governo, podemos inferir que essa taxa de crescimento do atendimento à educação da criança pequena tende a continuar estabilizada. Em maio de 2003, profissionais e pesquisadores da Educação Infantil foram surpreendidos, durante o COPEDI, com o anúncio feito pela coordenadora de Ensino Fundamental do MEC sobre a proposta do Bolsa Infância, um projeto que consiste em dar às famílias dos municípios onde não há Educação Infantil, um auxílio financeiro no valor de R\$ 50,00 e uma cesta contendo material pedagógico que auxilie na formação da criança. Essas famílias (pais, mães e responsáveis) serão orientadas quanto ao uso do material. Essa proposta é parte de uma política que atende às exigências das instituições de financiamento das políticas públicas em educação.

No campo da Educação Infantil, o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de 'desenvolvimento infantil', que, a meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas 'focalizados' para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais. Isto é, a despeito de avanços das



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea (Sposati, 2000), a prática de sua implantação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são poucos significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (bio-psíquico-social). (ROSEMBERG, 2002b, p. 66).

O governo pretende, assim, utilizar a educação não formal para justificar um investimento a baixo custo na formação da criança pequena. Por que não construir instituições de Educação Infantil? Por que não garantir às crianças um dos seus direitos básicos? Essa política, além de reforçar o discurso de um projeto pobre para pobre, promove as desigualdades sociais, de raça e de gênero. Mulheres e homens pobres passam a ser obrigados a permanecer em casa para cuidar dos filhos, realidade constatada por Kappel, Carvalho e Kramer, em pesquisa sobre o perfil das crianças que freqüentam Creches, Pré-escolas e escolas no Brasil³³⁸. Os dados indicam que 81,3% das crianças que não freqüentam as instituições de ensino ficam com as mães. As pesquisadoras verificaram, também, que a cor faz diferença significativa no acesso da criança aos estabelecimentos de ensino “as taxas de escolarização das crianças brancas é significativamente maiores (15,5 pontos percentuais na faixa das crianças de 4 a 6 anos) do que as das crianças pretas/pardas”. (KAPPEL, CARVALHO e KRAMER, 2001, p. 43).

E devemos considerar também que, no Brasil, a grande maioria das crianças de zero a seis anos pertence ao segmento mais pobre da população. Sendo que

apenas 6% das crianças mais pobres no Brasil freqüentam creches e, entre os filhos e as filhas das famílias de renda de até meio salário mínimo, somente a metade (50%) freqüentam a Pré-escola, enquanto nas camadas mais ricas da população (renda de mais de cinco salários mínimos)

³³⁸ Nessa pesquisa, as autoras analisaram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre Padrões de Vida no período de 1996 a 1997.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

30% freqüentam creches e 90% Pré-escolas. (UNICEF, apud. Marinho, 2001, p. 49).

De acordo com dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância, existem hoje no país *6 milhões de crianças em absoluta pobreza*³³⁹. Esses dados indicam que precisamos de políticas públicas que minimizem essas disparidades socioeconômicas em que se encontram as crianças brasileiras, o que não será atingido com a implementação de medidas “paliativas”.

É importante salientar que a educação não formal não substitui a educação formal. Sobre isso, Valéria Garcia (2001, p. 151) faz a seguinte observação:

[...] A educação não formal não tem como objetivo específico complementar o que a escola deixa de fazer por motivos diversos, ou que realiza precária ou insatisfatoriamente, embora algumas vezes isso acabe acontecendo indiretamente. Tão pouco se opõe a ela, apenas caracterizando-se por uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação, entendendo-a num sentido muito mais amplo e podendo coexistir com a escola porque esta cumpre um outro papel na sociedade, responsabilizando-se por garantir a transmissão dos conteúdos socialmente acumulados, sistematizando-os.

Segundo Afonso (apud Garcia, V., 2001, p. 150),

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, da escola) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não-fixação de tempos e locais e à

³³⁹ www.bbcbrasil.com.br. Acessado em 23/10/2003



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

A educação não formal tem sido implementada, geralmente, para populações mais carentes. Nos últimos anos, temos presenciado alguns projetos desenvolvidos pelas administrações públicas seja na esfera federal, estadual ou municipal. Na década de 90, destacou-se o projeto *Universidade Solidária* que tinha como objetivo desenvolver atividades em diversas áreas nas regiões mais pobres do país.

Uma das críticas a esses tipos de projetos ocorre em função da justificativa de que “melhor isso do que nada”. E, muitas vezes, desenvolvem-se projetos sem questionar a qualidade; a formação dos profissionais envolvidos; as contribuições efetivas para comunidade; os objetivos; a participação da comunidade etc. Nesse sentido, concordamos com Garcia (2001, p. 136) ao defender que “não é simplesmente ‘o que’ se propõe que é o mais importante no processo educacional (tanto formal como não formal), mas ‘o como’ essa proposta é colocada e desenvolvida em um processo educacional”.

Uma outra característica marcante desses projetos é o seu caráter de provisoriedade, ou seja, projetos com início e fim, projetos pontuais, configurando-se em políticas com impactos limitantes. Considerando a realidade do atendimento à educação de criança pequena no Brasil – temos um número muito grande de crianças sem acesso a Educação Infantil – esse tipo de política apresenta-se muito mais como um “paliativo” para um problema que exige políticas sérias e de atendimento a médio e longo prazo.

Observo esse problema no atendimento, inclusive, quando refiro aos profissionais que trabalham com a criança pequena. Segundo Campos (1999, p. 131), “confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de formação prévia”.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Um outro aspecto a destacar é que o magistério para atuar na Educação Infantil se caracteriza como uma profissão eminentemente feminina. Segundo dados da Unesco (1998)

o percentual do contingente feminino é tão mais alto quanto mais se baixa a faixa etária do alunado: segundo dados de 1995, esses percentuais, para o conjunto de países, era de 94% no nível Pré-escolar, 58% no primário e 47% no secundário. Para os países da América Latina, essas porcentagens eram respectivamente de 97% no pré, 77% no primário e 46% no secundário. (apud CAMPOS 1999, p. 131).

A discriminação em relação ao trabalho feminino é um dos fatores que contribui para o empobrecimento das políticas de EI. É importante destacar que o investimento na formação dos profissionais de Educação Infantil tem sido um dos temas mais discutidos e pesquisados principalmente a partir da LDB 9394/96, que define como formação mínima o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, modalidade Normal. Segundo Barreto e Oliveira (apud Lanter, 1999, p. 138):

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento.

São muitos os desafios a serem enfrentados para garantir os direitos das crianças, até então conquistados. Acredito que a organização da sociedade civil é de fundamental importância nesse processo de garantia e reafirmação do direito às crianças a uma Educação Infantil com qualidade, pois, como define



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Rosemberg³⁴⁰, “as políticas de Educação Infantil não apenas refletem as desigualdades. Elas são sustentadoras e produtoras das desigualdades regionais, de gênero, de raça e, fundamentalmente, de idade. As crianças de zero a seis anos são as mais discriminadas no Brasil”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. In: Pro-Posições Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação Unicamp. Vol. 14, nº.3 (42) – set/dez. 2003.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, setembro 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap.1, p. 67-79.
- BRANDÃO, Isabel C. de J. Políticas Públicas em Educação Infantil. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Programa de Pós Graduação Em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2003
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998. 3v.
- _____. Ministério da Saúde, Ministério da Criança/Projeto Minha Gente. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1991.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. *FUNDEF: o que é Fundef*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 jan. 2003.

³⁴⁰ Palestra proferida durante o III Congresso Paulista de Educação Infantil, no período de 28 a 31 de maio de 2003, em Águas de Lindóia – SP.

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Pré-escola e sociedade: determinantes históricos.** *Idéias*, São Paulo, n. 1, p. 22-26, 1988.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: **Educação & Realidade**, ano XX, n. 68, Campinas:Cedes,1999.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. Parte 1, p. 27-33.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. 1999. Cap. 2, p. 19-49. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CHAUÍ, Marilena. *Ideologia neoliberal e universidade*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Pró-reitoria de graduação, 1997. Palestra proferida como atividade da calourada/97.

DAVIES, Nicholas. O Fundef e os equívocos na legislação e documentação oficial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 113- 128, julho 2001.

DOMINGUES, Petrônio José. As armadilhas da municipalização do ensino. In: *Revista de Educação CEAP*, Salvador, ano X, n. 39, p. 49-56, dez./2002 – fev. 2003.

GARCIA, Valéria Aroeira. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, Olga R. de Moraes von, PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da Educação Infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. Parte 1, p. 43-56.

KAPPEL, Maria Dolores B., KRAMER, Sonia e CARVALHO, Maria Cristina. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, Pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*. SP: ANPED, n. 16, p. 35-47, Jan/fev/mar/abr/ 2001.

LANTER, Ana Paula. *A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão*. In: KRAMER, Sônia. *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999. Cap. 11, p. 269-280. (Coleção prática pedagógica).

MARINHO, Heloísa. Os paradoxos da infância. In: GARCIA, Regina Leite e FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 47-58.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2002



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

- NUNES, Deise Gonçalves. *Sistemas municipais de ensino e Educação Infantil*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25, 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002. 1 CD-ROM.
- OLIVEIRA, Cleiton de; et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. Parte 1, p. 35-42.
- PALHARES, Marina Silveira e MARTINEZ, Cláudia M^a Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira (Orgs.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados. 1999. Cap. 2, p. 19-49. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, setembro 2002.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal (Coord.); SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréa Reuss. *Educação Infantil (1983-1996)*. Brasília: MRC/Inep/Comped, 2001. (Série estado do conhecimento, 2).
- ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*. SP: ANPED, n. 16, p. 19-26, Jan/fev/mar/abr/ 2001.
- _____. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002a.
- _____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002b. Parte 1, p. 63-78.