

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

João Marcelo dos Santos Pereira

**PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE/PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL: memória
bibliográfica e base epistemológica**

Belo Horizonte
2022

João Marcelo dos Santos Pereira

**PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE/PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL: memória
bibliográfica e base epistemológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Belo Horizonte
2022

P436p
T

Pereira, João Marcelo dos Santos, 1980-

Pesquisas sobre políticas de/para/na educação infantil [manuscrito] :
memória bibliográfica e base epistemológica / João Marcelo dos Santos Pereira. --
Belo Horizonte, 2022.
151 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Ademilson de Sousa Soares.

Bibliografia: f. 145-151.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Bibliografia -- Teses.
3. Educação de crianças -- Bibliometria -- Teses. 4. Educação de crianças --
Políticas públicas -- Bibliografia -- Teses. 5. Educação de crianças -- Políticas
públicas -- Bibliometria -- Teses. 6. Educação de crianças -- Epistemologia --
Teses. 7. Educação -- Políticas públicas -- Bibliometria -- Teses. 8. Educação --
Epistemologia -- Bibliometria -- Teses. 9. Pesquisa educacional -- Bibliometria --
Teses. 10. Pesquisa bibliográfica -- Teses. 11. Educação e Estado -- Teses.

I. Título. II. Soares, Ademilson de Sousa, 1965-. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.7122016

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil: Memória Bibliográfica e Base epistemológica

JOÃO MARCELO DOS SANTOS PEREIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 31 de outubro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares - Orientador
UFMG

Prof(a). Carlos Roberto Jamil Cury
PUC Minas

Prof(a). Tiago Antônio da Silva Jorge
UFMG

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 14/12/2022, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1956128** e o código CRC **B585E6CD**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela oportunidade de realizar o mestrado, pelas Suas Bênçãos em todas as etapas desta pesquisa, pela Sua Presença em minha vida e pela Sua inesgotável misericórdia, sobretudo, em tempos tão adversos. Obrigado, Senhor!

À Nossa Senhora e São Miguel Arcanjo, aos quais eu recorri constantemente e creio que me acompanharam e intercederam por mim nesse processo.

À Patrícia, minha esposa, pelo amor, pelo exemplo, pela inspiração, por acreditar que essa realização seria possível. Pela escuta, partilha, conselhos, pela serenidade, paciência e compreensão. Eu te amo!

À Maria Tereza, minha filha. Seu carinho, amor e docilidade são fonte de estímulo para eu poder continuar a jornada. Obrigado por tudo que você proporciona para mim e pelas tantas vezes que aprendi a ser um ser humano melhor com você, filha. Te amo!

Aos meus pais, José e Ângela, que cuidam de mim, me amparam e me incentivam, me ajudando nos cuidados com a Maria Tereza e me acolhendo sempre. Amo muito vocês!

À minha avó, Terezinha de Jesus (*In memoriam*), pelo amor e pelo carinho com o qual me acolheu sempre.

Aos meus sogros, Valdir e Terezinha (*In memoriam*), que também foram presença forte neste período de estudo, sempre me incentivando e estendendo as mãos para me acolher e ajudar, como a um filho.

Aos meus irmãos, Túlio e Rafael, pela torcida.

Ao Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares (Paco), meu orientador, dedico o meu agradecimento especial pela sua orientação incansável, constante, correções preciosas e ensinamentos com profundidade. Obrigado, Paco, por tudo. Aprendi muito com você durante esses anos. Obrigado pelo acolhimento, amizade, leveza, alegria, generosidade e pela compreensão que recebi em todos os momentos.

Aos Professores (a) que compõem a banca de defesa desta pesquisa, que gentilmente aceitaram o convite: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, Prof. Dr. Tiago Jorge, Profa. Dra. Socorro Lima Costa e Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos, e certamente, trarão valiosas contribuições a ela. Muita honra e alegria poder contar com vocês!

À todos os meus colegas da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, entre os quais dividimos nossos dilemas acadêmicos e partilhamos o nosso caminho.

RESUMO

A presente dissertação, de natureza teórica e bibliográfica, visa a analisar os autores e textos mais citados nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil. Para tal, utilizamos a base de dados dos estudos da infância, composta por dissertações, teses, trabalhos completos da ANPEd e artigos científicos definidos como a memória bibliográfica das pesquisas entre 2006 e 2016; mapeamos e descrevemos os modelos analíticos presentes nos textos dos autores mais citados na memória bibliográfica utilizada; apontamos possíveis contribuições dos textos e autores analisados a partir do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), proposto por Mainardes (2018), bem como do Posicionamento Ativista Transformador (PAT), proposto por Stetsenko (2021). Esta dissertação se beneficia do conceito de política sugerido por Ball (2016), Barroso (2006) e Gomes (2017); dos conceitos de sociedade civil e Estado de Gramsci (2000); Jacomini (2020); e do conceito de poder de Foucault (1979), a partir de uma proposta de teorização combinada (Mc Lennan, 1996). Adotamos uma perspectiva epistemológica neomarxista, um posicionamento crítico-analítico e um enfoque epistemológico da metapesquisa, ou seja, de uma pesquisa sobre pesquisas. No desenvolvimento da pesquisa, partimos de 48.108 (quarenta e oito mil e cento e oito) referências citadas como fontes bibliográficas de todos os trabalhos da base de dados. Em seguida, identificamos autores e textos que estudam política educacional e que formam os mais citados no conjunto das referências. Após esse trabalho, realizamos uma leitura extensiva e intensiva dos textos dos autores mais citados para verificar e indicar modelos teórico-analíticos propostos e utilizados, considerando a base epistêmica e o ativismo científico. Como resultado dessa dissertação, ficam apontados aspectos relevantes e possíveis lacunas nos textos examinados no que se refere ao nível de consistência, de coerência, às matrizes paradigmáticas, às opções éticas, ontológicas e gnosiológicas da produção analisada, que constituem base e referência para os pesquisadores das políticas de/para/na Educação Infantil. Esperamos contribuir para o aprofundamento do debate epistemológico das pesquisas produzidas no campo dos estudos da infância e das políticas para infância.

Palavras-Chave: políticas; educação infantil; epistemologias; memória bibliográfica; Stephen Ball.

ABSTRACT

This Master's thesis is theoretical and bibliographical in nature, and aims to analyze the authors and texts most cited in research on policies from/to/in Early Childhood Education. To this end, we used the childhood studies database, composed of dissertations, theses, complete works by ANPEd and scientific articles defined as the bibliographic memory of research between 2006 and 2016; we mapped and described the analytical models present in the texts of the most cited authors in the bibliographic memory used; and finally, we point out possible contributions of the texts and authors analyzed from the Approach of Epistemologies of Educational Policy (EEPE), proposed by Mainardes (2018), as well as the Transformative Activist Stance (PAT), proposed by Stetsenko (2021); This dissertation benefits from the concept of politics suggested by Ball (2016), Barroso (2006) and Gomes (2017); Gramsci's concepts of civil society and State (2000); Jacomini (2020) and Foucault's concept of power (1979), based on a combined theorization proposal (Mc Lennan, 1996). We adopted a neo-Marxist epistemological perspective, a critical-analytical stance and an epistemological approach of research on research. In the development of the research, we started with 48,108 references cited as bibliographic sources of all works in the database. Next, we have identified authors and texts that study educational policy and that are the most cited in the set of references. After this work, we carried out an extensive and intensive reading of the texts of the most cited authors to verify and indicate theoretical-analytical models proposed and used, considering the epistemic basis and scientific activism. As a result of this dissertation, relevant aspects and possible gaps in the texts examined are pointed out with regard to the level of consistency, coherence, paradigmatic matrices, ethical, ontological and gnosiological options for the production of the authors of these texts, which constitute a basis and reference for researchers of policies from/to/in Early Childhood Education. We hope to contribute to the deepening of the epistemological debate of research produced in the field of childhood studies and childhood policies.

Keywords: policies; child education; epistemologies; bibliographic memory; Stephen Ball.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese quantitativa das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil	27
Tabela 2 – Trabalhos sobre políticas de/para/na Educação Infantil na base de dados	28
Tabela 3 - Quantidade de palavras-chave nos trabalhos sobre políticas para Educação Infantil	28
Tabela 4 - Principais características do Bem-Estar Social <i>welfarism</i> e do novo gerencialismo	70
Tabela 5 – Síntese quantitativa das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil	108
Tabela 6 – Autores (as) e textos que contribuem para as pesquisas sobre a relação entre política e infância	109
Tabela 7 -Autores/as e textos que discutem as políticas para o atendimento às crianças	122
Tabela 8 - Autores/as e textos que contribuem para a discussão das políticas para a Educação Infantil	131

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Quadro analítico de autores (as) e textos que contribuem para as pesquisas sobre a relação entre política e infância 110
- Quadro 2** - Quadro analítico de autores/as e textos que discutem as políticas para o atendimento às crianças 123
- Quadro 3** - Autores/as e textos que contribuem para a discussão das políticas para Educação Infantil 132

LISTA DE ABREVIATURAS

- Abrinq – Associação Brasileira dos Fabricantes de brinquedos
- ANPED – Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF/88 – Constituição Federal de 1988
- DNCr – Departamento Nacional da Criança
- EC – Emenda Constitucional
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EEPE – Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
- Febem – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- 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
- LBA – Legião Brasileira de Assistência
- LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional
- LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MLPC – Movimento de Luta por Creches
- NGP – Nova Gestão Pública
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- ONU – Organização das nações unidas
- OREALC – Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe
- PAT – Posicionamento ativista transformador
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- Sesu – Secretaria de Educação Superior
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – CONCEITOS, ABORDAGENS E ASPECTOS ÉTICO- ONTOEPISTEMOLÓGICOS	23
1.1 Conceitos: Criança, Infância, Educação Infantil	24
1.2 Pesquisa sobre Pesquisas e a construção da base de dados	25
1.3 Estado e Sociedade civil: posicionamentos éticos, políticos e epistemológicos.....	30
1.4 O conceito de Política e o ativismo epistemológico	41
CAPÍTULO 2 – AS CONCEPÇÕES DE ESTADO E AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE/PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL	57
2.1 Um breve inventário das pesquisas	58
2.2 O Estado e as políticas de/para/na Educação Infantil.....	61
CAPÍTULO 3 — AUTORES E TEXTOS SOBRE POLÍTICA MAIS CITADOS NA BASE DE DADOS	72
3.1 A política e a regulação das políticas na educação	73
3.2 A política e o ciclo de políticas na educação	76
3.3 A política educacional vista do Nordeste brasileiro	78
3.4 A política e as reformas da educação brasileira	80
3.5 A política e a história das políticas para a infância no Brasil	83
3.6 A política e a educação pré-escolar no Brasil	85
3.7 A política para Educação Infantil no Brasil e as organizações multilaterais	88
3.8 A política e o atendimento às crianças nos países em desenvolvimento	90
3.9 A política, a regulação e a pedagogia da infância	92
3.10 A política universalista e a política residual na Educação Infantil	94
3.11 A política e a formação do profissional da Educação Infantil	95
3.12 A política, o curso de pedagogia e a formação do profissional da Educação Infantil.....	96
3.13 A política e as políticas públicas para Educação Infantil no Brasil	99
3.14 A política, o direito e a legislação nacional para Educação Infantil	100
3.15 A política e a prioridade postergada para a formação de professores	102
3.16 A política de Estado para a carreira do professor da Educação Básica	102
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO	104
CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

Sabemos que a compreensão da infância perpassa uma visão que nós adultos possuímos sobre a fase inicial da vida. Assim, a história da infância se revela na história que o universo adulto, em âmbito de sociedade e cultura, estabelece com esse período da vida. Segundo Ariès (1986), “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1986, p.50). Além da carência de fontes que abordavam os anos iniciais da vida no contexto da Idade Média, percebemos que até meados do século XVIII as crianças eram representadas como adultos de tamanho reduzido, conforme constatamos em Heywood:

Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida (...). De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama Elisabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto. (HEYWOOD, 2004, p.10)

Percebemos que as crianças não eram situadas em seu universo de criança, com suas especificidades e suas próprias características. O olhar que se projetava sobre elas nos demonstra uma visão monolítica, linear e evolutiva, como se as crianças estivessem em um estágio de desenvolvimento considerado inferior. Sugerindo outra abordagem Kuhlman Jr. (2015) sustenta que na Idade Antiga e Idade Média o sentimento de Infância estaria presente, conforme

[...] livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre- Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII. (KUHLMAN, Jr. 2015, p. 22)

Entendemos que o conceito de infância é dinâmico e sujeito às diversas apropriações que oscilam em função do tempo e da cultura. Sônia Kramer sustenta que as

visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (KRAMER, 2007, p. 14)

Constatamos que é fundamental situarmos o contexto em que a criança está inserida, sem negligenciarmos o fato de que, independentemente do contexto e da cultura em que elas

se inserem, são possuidoras de necessidades inerentes à sua condição de criança. Kramer nos adverte:

[...] é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos. (KRAMER, 2007, p. 15)

O olhar projetado sobre a infância pelos adultos até a época moderna, em meados do século XVI, evidencia uma percepção de infância descompassada com o universo que a permeia, caracterizando a infância como produto de um arcabouço socialmente construído.

Consideramos essencial nos estudos que se referem às crianças que o pesquisador consiga projetar um olhar atento às concepções sobre as crianças e suas infâncias que se constitui como parte de seus estudos. As crianças possuem identidades distintas e não se constituem como um grupo com características homogêneas. São sujeitos sociais, provenientes de uma determinada família que possui suas próprias características sociais, culturais, religiosas, étnicas. Esse universo familiar em que a criança está inserida influenciará na forma como essa criança se relacionará consigo mesma e com o mundo exterior a ela. Esse olhar em relação à criança exige, segundo Kramer, “[...] reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social.” (KRAMER, 2007, p.17)

Ao falarmos da história da criança, estamos abordando, segundo Freitas e Kuhlman Jr, “a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (FREITAS; KUHLMAN JR, 2002, p.7). Resgatar o passado da história das crianças brasileiras exige de todos os que se debruçam sobre o tema um esforço grande para não fiquemos restritos às experiências desumanas

como a venda de crianças escravas, a sobrevivência nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão de obra, mas tentando também perceber para além do lado escuro. A história da criança simplesmente criança, suas formas de existência cotidiana, as mutações de seus vínculos sociais e afetivos, sua aprendizagem da vida através de uma história que, no mais das vezes, não nos é contada diretamente por ela. (DEL PRIORE, 2013, p. 14-15)

Outro desafio que encontramos está ligado ao esforço de analisar o universo da criança a partir de sua própria lente ou, em caso de impossibilidade, tentarmos nos aproximar o máximo possível desse olhar que é próprio dela. Esse esforço na perspectiva é fundamental

para que consigamos, segundo Mari Del Priore, “dar voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas.” (DEL PRIORE, 2013, p.15).

Ao abordarmos a Infância, somos induzidos a descortinar o contexto brasileiro, em meados do século XX, marcado pela assistência às crianças. No que se refere ao caso específico do Brasil, especialmente a partir de 1940, constatamos que o Departamento Nacional da Criança compôs a política de assistência às mães e as crianças. As creches recebiam recursos do DNCr, assim como a Legião Brasileira de Assistência – LBA. O próprio DNCr se dedicou a normatizar questões que envolviam o funcionamento satisfatório das creches, que contemplavam desde aspectos relacionados à estrutura física das estruturas prediais até as questões sanitárias. (VIEIRA, 1986).

Nesse contexto, percebemos que a creche atendeu as mulheres que estavam em uma situação frágil, em alguma medida relacionada à condição de carência social da família. Já as crianças, em grande medida eram pejorativamente vistas, como sustenta Vieira: “As crianças, em geral fruto de uniões ilegítimas, eram vistas como portadoras e potencial de maus hábitos ou infecções” (VIEIRA, 1988, p. 4). A dissertação de Vieira (1986) traduz de forma muito lúcida em seu título a existência das creches nesse contexto: “*Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências.*” A autora nos explica a razão do título do trabalho:

Embora consideradas um mal, na medida em que sua existência nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo) revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho extradoméstico, as creches eram vistas como indispensáveis. Indispensáveis porque seriam alternativa higiênica à criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar. Pelas suas condições de vida, pelos hábitos incorretos adotados no cuidados das crianças, pela sua índole e caráter, a criadeira era vista como uma das principais responsáveis pela elevada mortalidade infantil. (VIEIRA, 1988, p.4)

Segundo Vieira (2016), a visão da creche como um “mal necessário” foi propagada pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr), criado no contexto do Estado Novo, em 1940. Ali, o debate da educação da criança de zero a seis anos estava circunscrito “à esfera médica, dos sanitaristas e higienistas. A creche foi alvo/objeto de propostas de higienistas, de pediatras mais do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória, por exemplo.” (VIEIRA, 2016, p. 167).

Segundo a mesma autora, de forma gradual a partir da década de 1960, a concepção de creche como mal necessário começou a ser repensada e “a ceder lugar a um conceito mais positivo de atendimento, onde se busca, junto às crianças, compensar carências de todos os matizes e oportunizar o trabalho das mulheres” (VIEIRA, 2016, p. 169).

A partir de meados da década de 1970, constatamos a grande influência de organismos e agências tais como a ONU, OIT, OEA, Unicef, Unesco, Banco Mundial, FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID, no governo militar brasileiro, bem como na educação infantil. Segundo Rosenberg “o modelo de uma pré-escola brasileira de massa, desempenhando também uma função de assistência, foi introduzido no Brasil sob influência de propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial o Unicef e a Unesco.” (ROSEMBERG, 2016, p. 212-213). No contexto da década de 1970 e início da década de 1980, percebemos uma série de questionamentos a essa política de atendimento às crianças, que foram fundamentais para que elas pudessem ser vistas à luz de suas próprias necessidades e particularidades.

Rosenberg (2016) entende que o ambiente da Guerra Fria nos ajuda a compreender a relação estreita entre os organismos intergovernamentais e o governo militar brasileiro no campo da Educação Infantil da época, a partir do conceito de “participação da comunidade”, que visava a inauguração de programas voltados para as crianças pobres. Tal estratégia suavizava “as tensões, os conflitos, as contradições e particularidades que marcam cada história nacional.” (ROSEMBERG, 2016, p. 206).

No que se refere aos avanços na área da Educação Infantil no Brasil, constatamos que a Constituição de 1988 foi um marco, uma vez que se estabelece como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso IV). Já em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) em que quando a Educação Infantil foi considerada a primeira etapa da Educação Básica, compreendendo as crianças com idades entre 0 e 6 anos, sendo ofertada através das creches (crianças entre 0 e 3 anos), e da pré-escola (crianças de 4 a 6 anos). De acordo com a resolução número 5 de 2009, do conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), a Educação Infantil pode ser ofertada de forma parcial ou integral. Em 2016, a frequência das crianças na pré-escola passa a ser obrigatória. É importante lembrarmos que a faixa etária que a Educação Infantil atendia inicialmente sofreu alterações com a instituição do Ensino Fundamental de 9 anos. Momento esse em que as crianças passaram a ser matriculadas no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade.

Parece que tanto a frequência na escola a partir dos 4 anos como obrigatória, quanto a matrícula das crianças a partir de 6 anos no ensino fundamental, se originaram de interesses que envolvem a esfera econômica e política. O mesmo não constatamos com o processo de reconhecimento da Educação Infantil na CF/88. Na década de 1970, constatamos que as creches e pré-escolas passaram a ser estudadas e algumas análises foram desenvolvidas a esse respeito, como a análise relacionada à concepção de “marginalidade cultural”, como nos afirma Silva:

As crianças em idade pré-escolar tornam-se, dessa forma, objeto de análises, cuja abordagem se faz pela ideia de marginalização cultural, tendo em vista tanto a proposição de subsídios para a estruturação de currículo pré-escolar quanto análises relacionadas aos estilos de socialização em famílias de camadas populares e, ainda, as relações entre desnutrição e cognição. (SILVA, 2016, p.6)

Tais análises da década de 1970 giravam em torno do desempenho do (a) aluno (a) no Ensino Fundamental, no período em questão, denominado Primeiro Grau. As instituições de educação de um modo geral partiam da premissa que o fracasso relacionado ao desempenho das crianças de origem pobre estava relacionado ao conjunto de experiências passadas, diferentemente das crianças com desempenho considerado bom. Essa visão fundamentada na concepção de marginalidade para compreender o fracasso escolar das crianças de origem mais pobres foi importante para que a família fosse implicada e não acusada como culpada pelo fracasso da criança no processo que envolve as condições para um desenvolvimento mais próximo do que se considerava adequado ou satisfatório para as crianças. Nesse contexto, o interesse e a procura pelo conhecimento de alguns elementos que compõem o cotidiano do universo infantil no contexto familiar passou a ser estudado e associado diretamente ao desempenho da criança na escola. No Brasil havia um entendimento de que processos de ensino e aprendizagem que ocorriam no ambiente familiar, se fossem voltados para o que se entendia por cultura escolar, potencialmente favoreceriam o desenvolvimento na escola. (SILVA, 2016).

A partir de meados da década de 1970, constatamos alguns questionamentos a respeito do caráter compensatório das políticas e apontamentos no sentido de que a política educacional deveria considerar as especificidades e demandas que faziam parte da educação infantil. Tais questões levantadas foram importantes para a constituição da pré-escola como uma área do campo educacional, que deveria ser tratado considerando suas características e limites. Constatamos também que o processo de urbanização, expansão e crescimento das

idades em grande medida contribuiu para que se pensasse cada vez mais em meios e possibilidades para o atendimento das crianças.

Consideramos importante ressaltar o papel de destaque exercido pelas mulheres que já se articulavam desde o início da década de 1970 no sentido de reivindicar creches em quantidade suficiente, sobretudo para as mulheres que trabalhavam também fora de suas casas. O crescimento do movimento resultou na criação do Movimento de luta por Creches (ROSEMBERG, 1985, p. 97). O processo de legitimação e reconhecimento dos saberes e práticas que compunham as atividades desenvolvidas com as crianças, bem como a profissionalização das educadoras que trabalhavam nessas instituições encontrou no Movimento de Luta por Creche (MLPC) um aliado. A defesa da legitimidade das creches acontecia simultaneamente ao processo de desconstrução da visão que sustentava a posição da família como responsável insubstituível para os respectivos cuidados e a educação das crianças (SILVA, 2016).

Segundo Campos (2010),

com a definição original da Constituição Federal de 1988 e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) n.º 9.394/1996, a educação infantil no País constitui a primeira etapa da educação básica. Essa formulação trouxe várias mudanças significativas na organização da oferta de atendimento em creches e pré-escolas: a educação infantil faz parte do direito à educação desde o nascimento, embora não com o caráter de obrigatoriedade para as famílias; as creches, agora definidas de acordo com a faixa etária atendida (crianças entre 0 e 3 anos de idade), foram incluídas no setor educacional, transferidas de áreas como a assistência social e a saúde; os professores passaram a ter uma exigência de formação equivalente àquela dos seus colegas do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, curso superior, admitindo o curso de magistério em nível médio durante um período de transição; aos municípios, cabe a principal responsabilidade no atendimento da demanda por educação infantil, sendo previsto o regime de colaboração entre os diversos níveis de governo. (CAMPOS, 2010, p. 9).

Percebemos que essas conquistas foram resultado de muita mobilização, reivindicação e diálogo de determinados setores e grupos sociais, o que contribuíram para que essa necessidade fosse reconhecida. Segundo a mesma autora, seguindo uma tendência na trajetória das políticas sociais de países com uma estrutura econômica capitalista, constatamos no Brasil uma distância entre o que prevê a Constituição e os planos e propostas que passaram a ser executados por organizações e grupos empresariais, gerando uma necessidade de grandes mobilizações para tentar defender o que sustenta a Constituição de 1988 para a Educação Infantil. A esse respeito, Cury defende que:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CHAUI, 1989 *apud* Cury, 2008, p. 295)

Na esteira do raciocínio de Cury (2002) sobre o ‘dever de Estado’, as obrigações precisam ser respeitadas pelas pessoas/autoridades/representantes legais que carregam a responsabilidade de materializá-las, bem como os ‘poderes constituídos’. O reconhecimento de uma política educacional voltada para a educação básica deve considerar o princípio da igualdade de forma irrestrita e imponderável. Cury sustenta –e concordamos com ele – que:

É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de Bem-Estar Social, ensejaram o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem este último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença (CURY, 2008, p. 301).

Compreendemos à luz de Cury (2008) que a educação infantil, como integrante da educação básica precisa ser pensada e efetivada em termos de política educacional que vislumbre uma ‘igualdade concreta’ no atendimento a todas as crianças, pois a educação é um direito público subjetivo como assevera o professor Cury (2002, 2008) em seus estudos. É no contexto desse debate que surge a pergunta que mobiliza a nossa pesquisa: como os pesquisadores do campo dos estudos da infância tematizam e problematizam as políticas para a Educação Infantil?

A pesquisadora Eloisa Rocha (1999, 2010) analisou a produção científica sobre educação infantil até o ano de 2006. Os estudos que constituem a dissertação que desenvolvemos foi motivada pelas pesquisas de Eloisa Rocha, assim como tomamos também tais pesquisas como referência para a nossa dissertação que mapeou autores e textos sobre Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e das políticas educacionais brasileiras e que foram os mais citados na base de dados das pesquisas do campo dos estudos da infância.

As pesquisas sobre pesquisas em política educacional, conforme Mainardes (2015; 2017; 2018), favorecem a compreensão mais acurada das perspectivas teórico-epistemológicas que vêm sendo utilizadas na produção sobre política educacional, bem como alguns confrontos, contestações e pontos de convergência de cada campo em estudo.

Percebemos que a realização de inventários da produção científica é fundamental e demonstra tendências hegemônicas e temáticas que são apreendidas das pesquisas.

Considerando que a área das pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil está em contínua construção, indagamos: quais os fundamentos epistemológicos das pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil? Esse é o nosso objeto/problema de pesquisa. Esperamos com a execução deste estudo compreender a situação da pesquisa no campo, bem como identificar as tendências, características e possíveis dificuldades para o avanço das pesquisas no campo.

A presente dissertação sobre pesquisas em políticas de/para/na Educação Infantil é de natureza teórica e bibliográfica e visa analisar autores e textos mais citados nos estudos do campo. Para tal, projetamos um olhar analítico sobre a base epistemológica a partir da base de dados, assim como a memória bibliográfica das pesquisas em políticas de/para/na Educação Infantil entre os anos de 2006 e 2016.

Construímos uma base de dados¹ através de um processo que se iniciou com a busca das palavras-chave “criança”, “infância” e “educação infantil”. Selecionamos e listamos todas as referências bibliográficas utilizadas pelos pesquisadores do campo entre os anos de 2006 e 2016. Como foi dito, chegamos a um total de 1.697 textos selecionados e arquivados, com um total de 48.108 referências citadas pelos pesquisadores que estudam criança, infância e Educação Infantil.

O nosso objetivo geral foi analisar autores e textos mais citados nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil. Para chegarmos ao objetivo geral, analisamos a base de dados e a memória bibliográfica destas pesquisas, neste tema compreendendo as realizadas entre 2006 e 2016; mapeamos e descrevemos os modelos analíticos presentes nos textos dos autores mais citados na memória bibliográfica utilizada e apontamos possíveis contribuições dos textos e autores analisados a partir do enfoque das epistemologias da política educacional.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a seguinte metodologia: identificamos autores e textos mais citados na base de dados e na memória bibliográfica das pesquisas; realizamos uma leitura extensiva dos textos dos autores mais citados, assim como a leitura intensiva dos textos mais mencionados; verificamos os textos para indicação dos modelos analíticos propostos e analisamos as contribuições de autores e textos a partir do EEPE².

Essa dissertação se beneficia do conceito de política sugerido por Ball (2016), Barroso (2006) e Gomes (2017), dos conceitos de sociedade civil e Estado de Gramsci (2000),

¹ Explicamos no capítulo 1 todos os procedimentos relacionados à construção da base de dados.

² Explicamos o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional no capítulo 1.

Jacomini (2020) e do conceito de poder de Foucault (1979), a partir de uma teorização combinada (Mc LENAN, 1996)³. Adotamos uma perspectiva epistemológica neomarxista, um posicionamento crítico-analítico e um enfoque epistemológico de pesquisa sobre pesquisa. Apontamos possíveis contribuições dos textos e autores analisados a partir do enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE) proposto por Mainardes (2018), bem como do Posicionamento ativista transformador (PAT), proposto por Stetsenko (2021). Em relação à nossa reflexividade ética, a presente dissertação foi construída a partir de parâmetros de subjetividade que vislumbram uma sociedade estruturada pela igualdade concreta de acesso e justiça.

A seguir, apresentamos os (as) autores (as) e os textos mais citados em todas as referências que abordam política, política pública e política educacional para a criança, a infância e para a educação da primeira infância que foram objeto da nossa análise, em toda a base de dados, são eles: Barroso (2005), *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas* (artigo); Mainardes (2006), *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise* (artigo); Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), *Política educacional* (Livro); Rizzini (2011), *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância* (Livro); Castro e França (2012), *Política educacional: contextos e perspectivas* (Livro); Kramer (1995), *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (Livro); Rosemberg (2002), *Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil* (artigo); Rosseti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), *Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento* (artigo); Faria (2005), *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia* (artigo); Corsino e Nunes (2010), *Políticas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil* (artigo); Campos (1994), *Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil* (artigo); Kishimoto (1999), *Política e formação profissional para Educação Infantil: pedagogia e normal superior* (artigo); Barreto (2003), *A Educação Infantil no contexto das políticas públicas* (artigo); Oliveira (2005), *A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil* (Capítulo de livro); Freitas (2007), *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada* (artigo); Dourado (2009), *Uma política de Estado para a carreira na Educação Básica* (artigo).

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: uma Introdução seguida por quatro capítulos e conclusão.

³ Explicamos o significado de Teorização Combinada no capítulo 1.

Na Introdução apresentamos ao leitor, de forma breve e panorâmica, algumas considerações sobre a construção histórica dos conceitos de criança, infância e educação infantil, bem como as motivações pelas quais iniciamos esse estudo, o objeto da pesquisa, e os demais componentes estruturantes da pesquisa, como hipótese, objetivo geral e específicos e desenvolvimento.

No primeiro capítulo abordamos os conceitos de criança, infância e educação infantil, poder, ‘verdade’, ‘Estado’, ‘sociedade civil’ e ‘política’ utilizados por nós, além de questões que constituem a nossa subjetividade. Apresentamos alguns pressupostos das pesquisas sobre pesquisas e a maneira como a base dados foi construída. Debates sobre alguns aspectos ético-ontopistemológicos, sobre reflexividade ética e flexibilidade epistemológica, que envolvem as pesquisas sobre política educacional. Ainda no primeiro capítulo, explicamos o Posicionamento ativista transformador (PAT) e o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE).

No segundo capítulo, realizamos a revisão da literatura e tecemos reflexões sobre as mudanças no papel do Estado e seus possíveis efeitos nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, visando contextualizar o leitor sobre os textos (livros, capítulos de livros e artigos) mais citados em todas as referências que abordam política, política pública e política educacional para a criança, a infância e a educação da primeira infância em toda a base de dados, elaboramos uma síntese.

No quarto capítulo, retomamos os conceitos de infância, criança e Educação Infantil, bem como o nosso referencial teórico utilizado na dissertação e os respectivos conceitos de política, sociedade civil, Estado, poder, subjetividade. Em seguida, retomamos os passos adotados para a construção do banco de dados e apresentamos as tabelas com os autores e textos mais citados com o número de vezes que os mesmos foram citados, seguido pelos quadros analíticos dos três campos conceituais e a análise propriamente dita sobre os respectivos livros, capítulos de livros e artigos mais citados.

Em seguida, apresentamos as nossas conclusões acerca do esforço analítico que empreendemos na presente dissertação, assim como nossas impressões sobre aspectos que acreditamos ter depreendido e que estão ou deveriam estar relacionados à utilização vigilante, coerente e sofisticada de conceitos, abordagens e paradigmas inerentes ao desenvolvimento de estudos sobre políticas de/para/na Educação Infantil em sua natureza ético-ontopistemológica. Reafirmamos aqui que adotamos nessa dissertação uma perspectiva

neomarxista com posicionamento crítico-analítico plural. Para isso, buscamos contextualizar a produção acadêmica investigando pressupostos teóricos e metodológicos que mobilizam os pesquisadores do campo dos estudos da infância.

CAPÍTULO 1
**CONCEITOS, ABORDAGENS E ASPECTOS ÉTICO-
ONTOEPISTEMOLÓGICOS**

1.1 Criança, Infância, Educação Infantil

Sabemos que para uma pesquisa que busca compreender as políticas de/para/na Educação Infantil⁴ em uma área do campo mais amplo dos estudos sobre infância e educação da criança pequena é preciso atenção. Sabemos que é preciso atenção para conduzir uma pesquisa que busca compreender as políticas para educação infantil em uma área do campo mais amplo dos estudos sobre infância e educação da criança pequena. Todo campo de pesquisa propõe e desenvolve entre seus pares uma determinada ética acadêmica que vai se constituindo na medida em que os trabalhos buscam e respondem questões relevantes que mobilizam a comunidade de participantes. Nesse movimento, alguns pressupostos teóricos e algumas condutas metodológicas vão sendo gradativamente compartilhados no sentido de estabilizar formas e maneiras de propor e de realizar as pesquisas que visam obter o reconhecimento do chamado saber científico é sistematizado e compartilhado na comunidade acadêmica. Por isso mesmo, trata-se de um saber distinto da mera opinião, do senso comum e da especulação filosófica e metafísica.

Nessa perspectiva, perguntar sobre as pesquisas sobre políticas de/para/na educação infantil é também perguntar sobre conceitos e discussões que circulam no campo dos estudos da infância⁵, ou seja, para compreender as políticas voltadas para a educação das crianças bem pequenas é preciso ainda ter clara a conceituação que assumimos sobre educação, criança e infância. A “educação infantil” é aqui definida como a primeira etapa da educação básica ofertada para crianças de zero a cinco anos e oito meses, conforme definido na legislação brasileira. O conceito de “criança” com o qual trabalhamos se refere à experiência concreta de cada criança como sujeito histórico marcado por especificidades e diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais. Já a categoria “infância” é entendida conceito abstrato que se refere a todas as crianças e nos possibilitam pensar o que há de comum e de semelhante entre elas. No entanto, sabemos que o termo infância não tem significado óbvio, pois é definido historicamente e não corresponde a uma categorização natural e/ou universal. O

⁴ Adotaremos nesse trabalho os três sentidos de política = de/para/na. Entendemos por política “de” Educação Infantil aquela ação (texto) do povo, das organizações sociais ou do Estado cuja característica é intrinsecamente concebida para educar as crianças matriculadas na Educação Infantil. Por política “para” Educação Infantil entendemos aquela elaborada (texto-ação) no sentido de ser implementada nas instituições educacionais que atendem às crianças e suas famílias. Já a política “na” Educação Infantil é aquela desenvolvida e praticada pelos sujeitos diretamente engajados nas ações cotidianas/políticas em cada instituição educativa. Política “de” é mais interativa; política “para” é mais prescritiva; e política “na” é mais ativa e feita nas escolas de Educação Infantil.

⁵ O emergente campo dos estudos da infância aglutina pesquisadores da educação de diversas áreas tais como pedagogia, antropologia, história, geografia, filosofia, sociologia, psicologia, psicanálise, política, direito, demografia, estatística etc.

importante é considerar sempre que discursos supõem práticas, sendo eles mesmos práticas sociais e que, por isso mesmo, podemos indagar sobre a existência ou não de uma ontologia social que definiria a criança e suas infâncias.

1.2 - Pesquisa sobre Pesquisas e a construção da base de dados

As pesquisas sobre pesquisas são também denominadas pela literatura acadêmica como estado da arte, estado do conhecimento, estudos de revisão, meta-análise, metapesquisa, revisão sistemática ou metassíntese. Essa pesquisa se insere nesse campo e visa projetar um olhar mais holístico sobre a produção acadêmica que aborda as políticas de/para/na Educação Infantil. As pesquisas desse tipo possuem potencial para ampliar o conhecimento produzido e favorece o processo de reflexão sobre os critérios de cientificidade. Um dos objetivos desse tipo de pesquisa é contribuir para o aprimoramento das propostas de pesquisas e auxiliar, de alguma maneira, o processo de formação dos pesquisadores, conforme evidenciam Charlot (2006) e Mainardes (2018). De acordo com Bernard Charlot, “se concordamos com a análise sobre o modo como as ciências humanas e sociais são construídas e vivem, é igualmente necessário trabalhar a questão da memória. As ciências da educação na França, a pesquisa educacional no Brasil, carecem de memória” (CHARLOT, 2006, p. 17). O resgate da memória coletiva dos pesquisadores é fundamental para que a produção científica do campo consiga avançar, de tal modo que teses e dissertações sejam produzidas com a consciência do que foi produzido e como foi produzido anteriormente. Assim a memória pode favorecer nossas pesquisas educacionais, no sentido de contribuir com o seu processo de amadurecimento e conseqüentemente o avanço do conhecimento na área ou no campo. Nesse sentido, essa pesquisa tomou como referência os trabalhos de Eloisa Rocha (1999, 2010) que analisou a produção científica sobre educação infantil até o ano de 2006.

As pesquisas sobre pesquisas em política educacional, conforme Mainardes (2015; 2017; 2018), possibilitam a compreensão mais lúcida das perspectivas teórico-epistemológicas que vêm sendo empregadas na produção sobre política educacional, bem como de confrontos e pontos de convergência de cada campo em estudo. Nesse sentido, a realização de inventários da produção científica é fundamental e evidencia tendências hegemônicas e temáticas que despontam nas pesquisas.

O presente trabalho sobre pesquisas em políticas de/para/na Educação Infantil é de natureza teórica e bibliográfica e visa analisar autores e textos mais citados nos estudos do

campo. Para tal, projetamos um olhar analítico sobre a base epistemológica a partir da base de dados⁶, assim como a memória bibliográfica das pesquisas em políticas de/para/na Educação Infantil entre 2006 e 2016. Através das palavras-chave “criança”, “infância” e “Educação Infantil”, selecionamos e listamos, a partir de 1.697 trabalhos catalogados, todas as referências bibliográficas utilizadas pelos pesquisadores do campo entre os anos de 2006 e 2016 em dissertações e teses disponíveis on-line na base de dados da Capes; em trabalhos de todos os grupos de Trabalho (não apenas do GT 07 que estuda criança de zero a seis anos) apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) acessíveis on-line; e em artigos de doze revistas⁷ acadêmicas da área de educação, classificadas como *Qualis A1*, que divulgam pesquisas, reflexões e discussões da área. Localizamos todas as referências, identificamos e salvamos todas as dissertações e teses, todos os trabalhos da Anped e artigos. Como foi dito, chegamos a um total de 1.697 textos selecionados e arquivados, com um total de 48.108 referências citadas pelos pesquisadores que estudam criança, infância e Educação Infantil, conforme apresentamos abaixo na tabela 1.

Desse conjunto total de referências catalogadas, selecionamos para este estudo, todos os textos que abordam as políticas de/para/na Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica brasileira. Após o exame dos textos que investigam políticas para essa primeira etapa da educação brasileira identificamos, selecionamos, agrupamos e analisamos os autores e textos mais citados na base de dados e na memória bibliográfica das pesquisas. Uma vez que já definido o corpus através de uma delimitação do nosso recorte temporal e temático de análise, selecionamos e registramos em uma planilha, desse conjunto total de referências catalogadas, todos os textos que abordam as políticas para a Educação Infantil, bem como dados que favoreçam o nosso processo de compreensão dos textos que serão analisados. Após o exame dos textos que abordam as políticas para a Educação Infantil, identificamos, selecionamos e agrupamos os autores e textos mais citados na base de dados e na memória bibliográfica das pesquisas.

A base de dados organizada neste período está composta por todas as referências bibliográficas utilizadas em dissertações e teses e em artigos publicados em revistas (*Qualis*

⁶ Essa base de dados está sendo atualizada com os trabalhos apresentados, defendidos e publicados entre 2000 a 2006 e entre 2017 e 2022, incluindo no corpus da pesquisa revistas *qualis A2*.

⁷ As revistas utilizadas foram: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *Educação em Revista* (UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais), *Educação e Realidade* (UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul), *Educação & Sociedade* (Unicamp – Universidade de Campinas), *Educar em Revista* (UFPR – Universidade Federal do Paraná), *Fundação Cesgranrio Revista Ensaio* (UFRGS), *Revista Brasileira de Educação* (ANPED – Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação) e *Revista Lusófona de Educação*.

A1) e trabalhos completos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), totalizando 1.697 textos selecionados e arquivados, com um total de 48.108 referências citadas pelos pesquisadores que estudam criança, infância e Educação Infantil, conforme apresentamos na tabela 1.

Tabela 1 – Síntese quantitativa das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil

	Total de trabalhos para a composição da memória bibliográfica	Percentual %	Total de referências que constituem a base de dados da memória bibliográfica do campo	Percentual %
Dissertações	984	57,98%	10.497	28,81%
Teses	251	14,79%	25.682	53,38%
Trabalhos apresentados na ANPED	239	14,08%	4.711	9,79%
Artigos publicados em revistas <i>Qualis</i> A1	223	13,14%	7.618	15,83%
	1697	100,00%	48.108	100%

Fonte: Tabela elaborada pelos autores conforme a Base de dados, 2020.

Desse conjunto total de referências catalogadas, selecionamos para análise inicial todos os textos (dissertações, teses, trabalhos da Anped e artigos) que abordam as políticas para infância, criança e Educação Infantil, somando um total de 544 estudos. Embora não seja o objetivo dessa dissertação avançar no exame desses estudos, consideramos importante mencioná-los aqui e indicar que é preciso cotejar e analisar em profundidade os trabalhos que versam sobre políticas de/para/na Educação Infantil.

A partir da base de dados e da memória bibliográfica produzida (Base de dados, 2020) identificamos 139 dissertações, teses, trabalhos da ANPED e artigos sobre política para infância, criança e Educação Infantil, sendo 92 dissertações, 12 teses, 17 trabalhos completos apresentados da ANPED e 18 artigos em revistas *Qualis* A1, conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 – Trabalhos sobre políticas de/para/na Educação Infantil na base de dados

Estudos sobre política de/para/na Educação Infantil	Totais	Palavras-chave
Dissertações	92	370
Teses	12	53
Trabalhos da ANPED	17	57
Artigos em <i>Qualis A1</i>	18	64
	139	544

Fonte: Elaborada pelos autores conforme a Base de Dados, 2020.

Encontramos 370 palavras-chave em 92 dissertações sobre políticas de/para/na Educação Infantil. Já nas 12 teses sobre políticas de/para/na Educação Infantil, tivemos 53 palavras-chave. Em 17 trabalhos da ANPEd que abordam as políticas para Educação Infantil, tivemos 57 palavras chave. Em 18 artigos, tivemos 64 palavras-chave. O quantitativo de 544 palavras-chave e o percentual correspondente é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de palavras-chave nos trabalhos sobre políticas para Educação Infantil

Palavras-chave	Total	%
Política e políticas públicas educacionais.	119	22%
Educação e Educação Infantil	108	20%
Infância e criança	45	8%
Cultura, trabalho, direito e democracia	27	5%
Escola, creche, ensino, alfabetização, currículo e BNCC	27	5%
Formação de professores	21	4%
Ação, assistência, atendimento, programas e avaliação	21	4%
Educação Especial e Inclusiva	16	3%
Municípios: Belo Horizonte, Campinas, Canoas, Maringá, Niterói, Piracicaba, São Paulo e Sarandi.	10	2%
Entidades: Federação das Entidades Assistenciais de Campinas; Febem/SP; Fundação Abrinq; instituições comunitárias; Internacionais: Banco Mundial, Unesco e Unicef.	10	2%
Leis Nacionais; EC 59, Lei Nº 10.639/2003; Plano Nacional de Educação; Planos Municipais de Educação; Sistema Nacional de Educação.	10	2%
Cada palavra abaixo apareceu uma ou duas vezes no conjunto das palavras-chave		
Ação política de sujeitos: luta contínua; ocupações urbanas; participação das crianças; arte de governar; articulação; biopolítica, desenvolvimento; devir; efetividade; emancipação; interação.		

Ação política de instituições: programas; projetos; regulamentação; regulação; judiciário; executivo; judicialização; Partido dos Trabalhadores.	130	23%
Políticas localizadas: regionalização; metropolização; parcerias; organismos internacionais; integração		
Movimento negro: relações étnico-raciais; promoção da igualdade racial; questão racial.		
Temas sociais: ECA; tragédia; violência; abuso sexual; privação de liberdade; prevenção; medida socioeducativa.		
Temas curriculares: natureza; musicalização; ensino de música; filosofia; ludicidade; materiais estruturados.		
Escolas: obrigatoriedade; qualidade; Provinha Brasil; pré-escola; jardim; práticas pedagógicas; gestão.		
Formação: proposta de curso; profissionais; pós-graduação <i>lato sensu</i>		
Pesquisas: estudo de caso; ética; evidência internacional		
Autores/as que aparecem em palavras-chave: Arendt, Lipman e Lourenço Filho		
Total de palavras nos trabalhos sobre política de/para/na Educação Infantil	544	100

Fonte: Elaborada pelos autores conforme a Base de dados, 2020⁸

Conforme sustenta Soares, et tal:

na Tabela 3, as pesquisas específicas sobre as políticas municipais em Belo Horizonte, Campinas, Canoas, Maringá, Niterói, Piracicaba, São Paulo e Sarandi, já que, na legislação brasileira, é responsabilidade dos municípios a oferta da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, salientamos a diversidade de palavras-chave adotadas para nomear as pesquisas sobre políticas para a Educação Infantil, o que indica a pluralidade desse campo de pesquisa. No total das 544 palavras-chave, 119 contém o termo “política”, palavra predominante e mencionada de diferentes maneiras: política; políticas; política pública; política educacional; políticas educacionais; política pública de educação; política pública educacional; políticas públicas em rede; políticas públicas para a Educação Infantil; políticas públicas para infância; política pública de inclusão; políticas públicas educacionais inclusivas; políticas municipais de educação; políticas culturais; políticas sociais; políticas de proteção; políticas neoliberais; políticas de currículo; e políticas curriculares. Além disso, as pesquisas foram nomeadas com as expressões: política nacional, política internacional, políticas de leitura, política descontínua e políticas de subjetivação. (SOARES; PEREIRA; SANTOS, 2021, p. 10-11)

O estudo específico de cada pesquisa sobre as políticas de/para/na Educação Infantil expressas em dissertações, teses, trabalhos da ANPED e artigos merecem um trabalho

⁸ A siglas, na Tabela 3, correspondem, respectivamente, a: BNCC – Base Nacional Comum Curricular; Febem – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor; Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente; Febem/SP – Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo; Abrinq – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Unicef – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas; EC – Emenda Constitucional; ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

detalhado e pormenorizado, mas esse não foi o objetivo dessa dissertação já que optamos por examinar autores e textos mais citados no conjunto total das referências citadas pelos pesquisadores do campo dos estudos da infância catalogadas entre 2006 e 2016. Esse autores/as e os textos mais citados em todas as referências que abordam política, política pública e política educacional para a criança, a infância e para a educação da primeira infância em toda a base de dados são: Barroso (2005), *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas* (artigo); Mainardes (2006), *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise* (artigo); Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), *Política educacional* (Livro); Rizzini (2011), *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância* (Livro); Castro e França (2012), *Política educacional: contextos e perspectivas* (Livro); Kramer (1995), *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (Livro); Rosemberg (2002), *Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil* (artigo); Rosseti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), *Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento* (artigo); Faria (2005), *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia* (artigo); Corsino e Nunes (2010), *Políticas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil* (artigo); Campos (1994), *Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil* (artigo); Kishimoto (1999), *Política e formação profissional para Educação Infantil: pedagogia e normal superior* (artigo); Barreto (2003), *A Educação Infantil no contexto das políticas públicas* (artigo); Oliveira (2005), *A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil* (Capítulo de livro); Freitas (2007), *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada* (artigo); Dourado (2009), *Uma política de Estado para a carreira na Educação Básica*.

1.3 - Estado e Sociedade civil: posicionamentos éticos, políticos e epistemológicos

Utilizamos na presente dissertação os conceitos de política mobilizados por Barroso (2005), ‘regulação’; Ball (2016), ‘atuação’; e Gomes (2017) ‘regulação – emancipação’, bem como a abordagem de Stetsenko (2021), o ‘Posicionamento ativista transformador’ e o Enfoque das epistemologias da Política Educacional de Mainardes (2017). Empreendemos o esforço de identificar e articular os pontos de convergência das várias teorias, conceitos defendidos pelos diferentes autores(as) a partir da teorização combinada de Mc Lennan

(1996)⁹. Adotamos nessa dissertação uma perspectiva neomarxista, um posicionamento crítico-analítico que se revela pelo esforço que dispendíamos para contextualizar a produção investigada, bem como pela proposta de explicitar o nosso posicionamento sobre a produção investigada. Baseamo-nos em Trojan (2010), e mantemos um enfoque epistemológico que se configura a partir de uma pesquisa sobre pesquisa por meio da análise crítica e leitura sistemática dos textos dos autores(as) mais citados sobre políticas de/para/na Educação Infantil que compõem a base de dados. Nessa dissertação, operamos com o ‘conceito de verdade’ que se revela pela prática social dos homens de um determinado momento histórico. Sabemos que a realidade enquanto vivência humana e enquanto produção acadêmica é complexa, heterogênea, fragmentada e permeada de diversos significados e, assim, um cenário constituído de várias ‘verdades’ é possível nos diversos resultados de pesquisa. Não obstante, essas verdades derivam de um determinado posicionamento epistemológico.

Trabalhamos nessa pesquisa com os conceitos de ‘sociedade civil’ e de ‘Estado’ adotados por Gramsci. O autor define ‘sociedade civil’ como o “conjunto dos organismos vulgarmente ditos ‘privados’ e corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (GRAMSCI, 2000, p. 225-226). Na concepção de Portelli (1977), a sociedade civil sustentada por Gramsci é consideravelmente ampla, pois abarca todas as práticas artísticas, religiosas, culturais, morais, psicológicas, pedagógicas, jurídicas, políticas e institucionais. Jacomini sustenta que o conceito gramsciano de Estado foi utilizado em grande parte das teses e dissertações que analisaram ‘políticas públicas’ entre os anos 2000 e 2010, pois a concepção de um Estado restrito, tal como Barroso (2005) aborda, como uma estrutura governamental “que serve de forma absoluta e sem contradições aos interesses da classe dominante, não é suficiente” (JACOMINI, 2020, p. 10). A concepção de Estado Gramsciana compreende a “sociedade política (governo – executivo, legislativo, judiciário, exército), espaço de predomínio da força, e sociedade civil (diversas organizações – igreja, escolas, imprensa, sindicatos, partidos políticos, associações, etc.), espaço predominantemente de persuasão” (JACOMINI, 2020, p. 10). A autora compreende que a utilização do conceito gramsciano de Estado em pesquisas sobre políticas educacionais é viável e promissor, assim

⁹ O conceito de teorização combinada (Mc LENNAN, 1996) é considerado relevante nos estudos epistemológicos sobre a produção científica que aborda a política educacional. Teorização combinada se define como uma preocupação e esforço intelectual de articular com coerência teorias ou conceitos provenientes de diferentes matrizes paradigmáticas com a finalidade de estruturar uma fundamentação teórica consistente para alicerçar uma análise. Segundo Mainardes “tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica em um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica” (MAINARDES, 2017, p. 6). Os pontos de convergência entre as matrizes paradigmáticas distintas precisam estar explicitados, articulados de forma que exista um sentido coerente.

Jacomini defende: “sublinhamos a fecundidade e atualidade desse conceito nas análises de políticas públicas para educação e a importância, em consonância com um conjunto de novos estudos sobre o pensamento de Gramsci” (JACOMINI, 2020, p.15).

O conceito de ‘poder’ com o qual nós operamos nesta dissertação é o de origem Foucaultiana, que se revela por uma prática social estruturada de forma histórica. Para Foucault, as relações de poder estão diluídas em todas as ramificações da sociedade. (FOUCAULT, 1979). Enquanto uma pesquisa que também possui um cunho político, a presente dissertação foi estruturada a partir de parâmetros de subjetividade que almejam uma sociedade estruturada pela igualdade e justiça e que, assim, consigam atender às necessidades de todos (as). Em relação aos princípios que constituem a nossa ‘reflexividade ética’ explicitada nessa pesquisa, Gewirtz sustenta que o pesquisador deve “ser explícito, tanto quanto possível, sobre os pressupostos de valor e os julgamentos valorativos que fundamentam ou que estão incorporados em cada estágio da pesquisa” (GEWIRTZ, in: BALL; MAINARDES, 2011, p. 111). A autora sustenta que os pesquisadores não consideram os valores com a seriedade necessária. Em relação a essa situação, ela considera duas possibilidades:

seja porque seu trabalho se baseia num modelo ingênuo de neutralidade de valores, seja porque seu trabalho não questiona suficientemente as relações entre seu posicionamento diante de seus valores e as maneiras pelas quais eles conduzem e escrevem sobre sua pesquisa. (GEWIRTZ, 2011, p. 119)

Sobre a necessidade apontada pela autora em relação à ‘reflexividade ética’, questionamos os textos de autores(as) mais citados na base de dados: Os autores(as) explicitaram os pressupostos de valor que fundamentam suas respectivas pesquisas?

A análise realizada a partir de uma leitura extensiva dos textos mais citados sobre políticas de/para/na Educação Infantil, a partir do quadro teórico acima explicitado, favoreceu a identificação de uma série de elementos e características, como: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico, o enfoque epistemológico, bem como os conceitos empregados (MAINARDES, 2017; MAINARDES e TELLO, 2016; TELLO e MAINARDES, 2012, 2015), assim permitindo uma maior compreensão das pesquisas do campo, bem como apontando as possíveis tendências e/ou dificuldades para o avanço dos estudos.

A pesquisa sobre pesquisas em políticas de/para/na Educação Infantil é de natureza teórica e bibliográfica e visa a analisar autores e textos mais citados nos estudos do campo. Para tal, pretendemos analisar a matriz epistemológica desses estudos a partir da base de

dados, assim como a memória bibliográfica das pesquisas em políticas de/para/na Educação Infantil entre 2006 e 2016. Assim, utilizaremos do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional – EEPE, sugerida por Mainardes (2018) e Telo (2015), bem como de uma análise sistemática dos textos dos autores mais citados sobre políticas de/para/na Educação Infantil que estruturam a base de dados. Por serem autores e seus respectivos textos mais citados nas referências bibliográficas utilizadas em 1697 trabalhos catalogados entendemos tais autores e textos como fontes matriciais/primordiais do campo dos estudos da infância no que se refere às políticas de/para/na Educação Infantil.

A análise epistemológica das pesquisas sobre política educacional para a Educação Infantil tem potencial para fornecer apontamentos sobre o conhecimento científico do campo no que se refere às possibilidades, legitimidades, fronteiras e aos possíveis limites. Estamos propondo uma análise sobre autores e textos mais citados nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil, o que demanda um esforço teórico de compreensão da cientificidade das pesquisas, que se revela na tentativa de identificar e compreender a partir de quais perspectivas epistemológicas as pesquisas do campo vêm sendo estruturadas e como esses estudos estão sendo estruturados epistemologicamente, assim como sua finalidade e implicações. A esse respeito, Toniato e Fávero sustentam que

A cientificidade é garantida pelo esforço teórico de compreensão, o qual permite a seleção do método e dos instrumentos para a produção de determinados resultados a partir da compreensão teórica. Por isso, quando se trata de compreender epistemologicamente as explicações científicas, é necessário considerar as dimensões teóricas e metodológicas imbricadas na produção do conhecimento, sendo uma decorrência de tal relação indicativo de qualidade e confiabilidade das pesquisas. (FÁVERO; TONIATO, 2020, p. 17)

Constatamos que o processo de amadurecimento e legitimidade da produção acadêmica está imbricado aos aspectos epistemológicos que caracterizam as pesquisas. Assim, é importante o uso consciente e coerente da teoria, pois o referencial teórico é essencial na elaboração do processo analítico. Entendemos como fundamental a compreensão de como os autores têm se apropriado das respectivas teorias. Fávero e Toniato (2016) sustentam que a teoria é determinante no emprego de decisões de natureza epistemológica, ao passo que a ausência de teoria se constitui como um obstáculo para o exercício da criticidade dos pesquisadores. Mainardes entende que existem “casos em que o problema central não é a ausência de teoria, mas uma articulação frágil entre teoria adotada como fundamento e as análises realizadas (pouca integração entre teoria e dados)” (MAINARDES, 2017, p. 16). Nos

estudos em que percebemos a existência de uma análise predominantemente descritiva, constatamos a ausência de teoria e/ou existência de pouca articulação entre ideias e dados.

O dogmatismo epistemológico por vezes se revela quando um pesquisador se apropria de um posicionamento epistemológico de tal maneira que não favorece visualizar as limitações inerentes da perspectiva epistemológica utilizada para questionar o objeto de estudo em questão. A esse respeito, Mainardes sustenta que

Um pesquisador precisa ter certa predisposição para flexibilizar seu posicionamento epistemológico, quer dizer: sua posição epistemológica não pode ser intransigente porque, em alguns casos, é o próprio objeto de estudo que reclama um modo ou uma outra perspectiva epistemológica para ser indagado... isto não implica que não exista um posicionamento epistemológico do pesquisador (MAINARDES, 2015, p. 158)

Percebemos que toda e qualquer perspectiva epistemológica e posicionamento adotados possuem seus limites. Tais constatações nos fazem ficar atentos para a necessidade de lucidez epistemológica. Em outras palavras, para entendermos, seja qual for o paradigma utilizado em pesquisas sobre políticas educacionais para Educação Infantil, um único posicionamento epistemológico, assim como o emprego de um único paradigma não é suficiente para abarcar todos os questionamentos e responder a todas as perguntas. Essas questões constituem para nós um convite à reflexão sobre nossa abertura intelectual para uma plasticidade epistemológica, no sentido de construirmos quadros teóricos que nos favoreçam no processo de interpretação e compreensão da complexa estrutura da realidade.

Constatamos aqui um ponto de convergência entre Mainardes (2015); Ball (2016) e Gramsci (2006), pois na compreensão de Gramsci uma concepção de mundo não “... pode revelar-se capaz de impregnar toda uma sociedade e de transformar-se em ‘fé’ a não ser quando demonstra ser capaz de substituir as concepções e fés precedentes em todos os graus da vida estatal” (GRAMSCI, 2006, p. 289). A complexidade do mundo social demanda de todos os pesquisadores das ciências humanas, e em particular daqueles que se dedicam ao campo da política educacional uma certa flexibilidade epistemológica que favoreça a construção de uma fundamentação teórica que possibilite um processo de compreensão mais lúcido da complexa estrutura da realidade. Essa flexibilidade epistemológica se revela também através do emprego de conceitos de origens paradigmáticas distintas que, bem articulados, favorecem uma análise que resulta em uma epistemologia profunda.

Percebemos que a epistemologia profunda provém de reflexões que constituem um quadro teórico consistente para o processo de análise de políticas. Tal consistência é potencializada pelas estratégias de teorização combinada. Assim Ball nos orienta:

Eu me descreveria como possuindo uma espécie de epistemologia dupla, que eu considero importante e necessária para fazer um trabalho analítico útil em relação ao mundo social. ... não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é mais persistentemente complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento. (BALL *apud* AVELAR, 2016, p. 3)

Entendemos à luz do pensamento Ballniano (2016) que a realidade do mundo é permeada de uma complexidade e pluralidade tal que o processo de interpretação e compreensão demanda muito mais do que é possível operar, adotando somente uma matriz epistemológica. Segundo o autor, o emprego de uma ‘epistemologia profunda’ abarca questões como pressupostos de verdade, poder e subjetividade (BALL, 2015).

Constatamos que existem poucos estudos disponíveis sobre os referenciais teóricos que têm sido utilizados nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação, o que se justifica também por esta ser uma área muito nova em nosso país (BELLO et al., 2014; STREMELE, 2014; MAINARDES e TELLO, 2016). Percebemos também uma carência de estudos epistemológicos sobre as pesquisas que abordam políticas de/para/na Educação Infantil, o que torna esse tema e debate urgente. Conseguimos aferir que existem lacunas, incoerências e pontos de inconsistência epistemológica nas pesquisas que analisaram a produção acadêmica nacional no campo da política educacional (FÁVERO e OTONIETO, 2020; BELLO et al., 2014, 2016; SILVA e JACOMINI, 2014, 2016; MAINARDES, 2009, 2016, 2017, 2018).

Considerando a carência de pesquisas no campo, as inconsistências epistemológicas já constatadas e a relevância de resgatarmos e promovermos um diálogo com a memória coletiva produzida pelos pesquisadores, a pesquisa sobre estudos teórico-metodológicos de política educacional de/para/na Educação Infantil, que apresentamos por meio da presente dissertação, possui potencial para contribuir com o processo de expansão e fortalecimento contínuos do campo dos estudos da infância.

A partir dos levantamentos realizados até o presente momento e tendo em vista as características da fundamentação teórica que compõem os pilares analíticos e epistemológicos da presente dissertação, salientamos o possível ineditismo da pesquisa para o campo.

Esperamos, com o desenvolvimento desta pesquisa, identificar os fundamentos, perspectivas e propósitos dos pesquisadores, de maneira que possamos projetar um olhar sobre a situação da pesquisa no campo, bem como apontar possíveis tendências, temáticas que se despontam e outras dificuldades de natureza epistemológica que possam se tornar obstáculos para o avanço das pesquisas no campo.

No âmbito dessa dissertação, o objetivo central da pesquisa foi analisar autores (as) e textos mais citados sob o prisma epistemológico, verificando, assim, como os autores (as) têm operado com as respectivas teorias, qual a relação da teoria com o posicionamento epistemológico e como a pesquisa foi metodologicamente construída (enfoque epistemológico). Assim sendo, as perguntas que mobilizaram o estudo sobre as pesquisas acerca das políticas de/para/na educação infantil e sobre as bases epistemológicas da memória bibliográfica examinada foram: 1 Qual o conceito de política com o qual os autores operam?; 1.1 Qual a abrangência da produção: local, nacional ou global?; 1.2 Quais são as palavras chave? O título e/ou as palavras chave sugerem o emprego de alguma perspectiva epistemológica?; 1.3 Quais autores foram utilizados na fundamentação teórica?; 2 Quais os modelos analíticos presentes nos textos dos autores mais citados na memória bibliográfica utilizada?; 2.1 Esses autores presentes nos textos estão inseridos em uma mesma perspectiva epistemológica ou são de perspectivas distintas? Em se tratando de autores de perspectivas distintas, existe alguma articulação ou pontos de convergência coerente entre eles?; 3 Quais as possíveis contribuições dos textos e autores analisados a partir do Estudo das Epistemologias das Políticas Educacionais (EEPE) proposto por Mainardes?; 3.1 Quais marcos teóricos (conceitos) foram utilizados ao longo do textos?; 3.2 Quais são os vínculos entre a perspectiva epistemológica dos autores e seus respectivos textos com o campo das pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil?

Na presente dissertação estudamos as pesquisas sobre pesquisas acerca das Políticas de/para/na Educação Infantil no Brasil entre 2006 e 2016. Por se tratar de estudo que dialoga com o campo mais geral dos estudos sobre as políticas educacionais a partir do campo específico dos estudos da infância e da Educação Infantil, é importante considerar os vários aspectos estruturantes que constituem o campo das pesquisas em política educacional analisados no estudo de Stremel (2016)¹⁰.

Consideramos importante buscarmos a compreensão de aspectos relacionados aos objetos, conceitos e discussões que permeiam a política educacional. Abordaremos tais aspectos visando responder alguns questionamentos relacionados sobre os estudos de política educacional que são importantes para o desenvolvimento do presente estudo. São esses: 1) O que se estuda em política educacional?; 2) O que se compreende por política educacional?; 3) Quais são as abordagens que foram e/ou são empregadas no estudo sobre políticas

¹⁰ Consideramos importante fazer referência à tese de doutorado de Silvana Stremel, intitulada “A Constituição do Campo acadêmico da Política Educacional no Brasil” (2016). Nesse estudo, Stremel analisou a constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil com profundidade e abrangência notórias. Nesse trabalho, aspectos que constituem o campo foram abordados e problematizados.

educacionais?; 4) Qual é a compreensão referente às abordagens clássicas (racionais/sequenciais) e críticas?; 5) Quais são as implicações relacionadas à abrangência do campo para o desenvolvimento das pesquisas?; e 6) Qual a relevância de se estudar as políticas educacionais? Antes de buscarmos as respostas para essas perguntas, entendemos ser necessário situar o conceito de campo empregado na atual pesquisa.

Na presente pesquisa, estamos trabalhando com o conceito de campo de Bourdieu. Esse conceito se define como um espaço de relações marcadas por conflitos e disputas de poder entre grupos que possuem posições distintas na estrutura (BOURDIEU, 2003). O referido autor define campo como

[...] uma rede, ou configuração, de relações objetivas entre posições. Estas posições são objetivamente definidas, na sua existência e na determinação que impõem sobre seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial (*situs*) na estrutura da distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse comanda o acesso aos elementos específicos que estão em jogo no campo [...]. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97, grifo do autor, tradução nossa)¹¹

Dentro de cada campo, as respectivas posições dos integrantes se relacionam às suas posições na estrutura do respectivo campo, ao capital ou capitais que possuem, assim como aos objetivos que norteiam suas próprias ações. É importante ressaltar que a atuação dos indivíduos no campo é determinada pelo próprio campo, mas não somente, visto que as ações podem se expressar em função do *habitus*¹². Logo, o *habitus*, que contempla o pensamento, ação e percepção, enquanto um conjunto de disposições tem potencial para orientar as ações que são realizadas no interior de um campo. Tais disposições são flutuantes de acordo com o contexto (BOURDIEU, 2004a) e são adquiridas na interação com outros indivíduos (BOURDIER, 2004b).

No que se refere aos respectivos objetos que compõem os estudos sobre política educacional, Souza (2016) sustenta como o objeto da política educacional a postura do Estado diante das necessidades que emergem da sociedade, relacionadas à educação.

Na visão de Souza, é possível perceber que as diversas pesquisas sobre política educacional no Brasil estão sendo em grande medida desenvolvidas a partir do Estado, seja

¹¹ “In analytic terms, a field may be defined as a network, or a configuration, of objective relations between positions. These positions are objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions, by their present and potential situation (*situs*) in the structure of the distribution of species of power (or capital) whose possession commands access to the specific profits that are at stake in the field [...]” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, grifo do autor, p. 97).

¹² O *habitus* se define em linhas gerais como um “[...] sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquema geradores [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 125).

através de suas ações ou posturas que são interpretadas como isenção ou simplesmente omissão em relação às necessidades da sociedade no âmbito da educação. (SOUZA, 2014a).

Constatamos uma quantidade considerável de objetos (SOUZA, 2016) que constituem as pesquisas sobre política educacional, apresentamos aqui, são eles:

A constituição da agenda política; A relação público e privado na educação; Avaliação educacional; Direito à educação; Financiamento da educação; Gestão escolar ou educacional (Municipalização; Sistemas de ensino; gestão democrática: eleições; conselhos; projetos e práticas; etc.); História da política (ou dos políticos) da educação; Legislação educacional; Levantamentos da produção acadêmica; Planejamento (escolar ou educacional), como o PNE; PDE e planejamento participativo; etc.); Políticas ou programas específicos (Bolsa família; formação de professores; etc.); Políticas para etapas ou modalidades de ensino; Reflexões teóricas em políticas educacionais (Estudos epistemológicos de política educacional, gerencialismo, mudanças no papel do Estado, etc.); Reformas educacionais; Trabalho docente. (SOUZA, 2016, p. 82)

Esses temas foram levantados por Souza (2014b, 2016) e demonstram a amplitude do campo no que se refere aos objetos que estão sendo pesquisados nos últimos anos. Considerando o levantamento realizado, é importante problematizarmos os conceitos que foram e são atribuídos à política, tendo em vista que o que entendemos por política impacta na forma como desenvolvemos as pesquisas do campo (BALL, 1994).

A política educacional como campo de ação, estudo e pesquisa está em constante construção, além de se tratar de um campo recente (AZEVEDO; AGUIAR, 2001; MAINARDES, 2009), com um grau de complexidade elevado e que, segundo Mainardes (2017, p. 18), “envolve a análise de fenômenos cada vez mais complexos da realidade política, econômica, social e educacional.” Entre outras razões que justificam a complexidade do campo, podemos mencionar o fato de se caracterizar como um muito abrangente.

O desafio que encontramos quando buscamos encontrar uma definição de política pública não é simples. Embora não exista uma única definição, é importante problematizarmos a compreensão das várias definições que foram e/ou são utilizadas no campo. Souza (2006, p. 26) define política pública como “... o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).” A autora fornece uma contribuição importante nos apresentando alguns conceitos de política:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de

ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24)

A visão de Dye é alvo de questionamentos que se fundamentam na concepção de políticas como um processo dinâmico de confronto e de enfrentamento social e econômico, logo, estamos abordando um campo permeado por negociações e contestações (OZGA, 2000).

A exploração do conceito de política e suas respectivas implicações nas pesquisas do campo acadêmico da política educacional é fundamental, pois a utilização do conceito e da teoria de forma clara é uma prática que precisa ser observada com maior rigor. Para Stephen Ball (1994), a forma como se apropria do significado de política influencia diretamente no desenvolvimento da nossa pesquisa, bem como no que vamos descobrir ao longo da pesquisa (BALL, 1994).

O campo da política educacional é consideravelmente amplo (OLIVEIRA, 2011; SOUZA, 2006; TELLO, 2014), e essa extensão torna a definição do próprio campo uma tarefa árdua (TEODORO, 2003). Ao mesmo tempo que constatamos que a dificuldade de definição do campo se relaciona também à sua amplitude, é notório que o fato de ser um campo abrangente possibilita condições para o avanço do conhecimento. Assim nos aponta Souza:

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos. (SOUZA, 2006, p. 25)

Essa característica relacionada à abrangência se explica também pela realidade marcada pela contínua construção e consolidação em que se encontra o campo. O termo ‘política’ é polissêmico, podendo, por isso, gerar interpretações equivocadas.

Em inglês, percebemos a existência de três significados do termo: *polity*, que corresponde à natureza dos parâmetros gerais do jogo político (estrutura), ligados a uma dimensão da normatividade constitucional, se caracterizando como sendo mais consensual entre os atores. O termo *politics* se define pelo próprio jogo político, se relaciona aos embates e coalizões políticas e pressupõe um relacionamento dinâmico entre os atores políticos,

marcado por conflitos e/ou cooperação. Já a *policy* diz respeito às políticas públicas, ao resultado do jogo político, e carrega uma dimensão ligada ao governo, supondo derrotas ou vitórias de atores políticos distintos. Já na nossa língua portuguesa, utilizamos um único termo para nos referirmos a esses vários sentidos.

Ao fazer um amplo e profundo estudo sobre a constituição do campo acadêmico da política educacional, STREMEL (2016) nos alerta que vários termos vêm sendo utilizados para designar as políticas educacionais, como ‘políticas públicas de educação’, ‘políticas públicas para educação’ ou até mesmo ‘políticas públicas educacionais’. Essa grande pluralidade de termos reflete em grande medida o quanto o campo é abrangente e por vezes indefinido (TEODORO, 2003).

Constatamos também uma diferença na apropriação de *education policy*, que pode ser compreendido como “políticas educacionais” e *politics of education*, concebido como “políticas de educação”. Essa distinção foi evidenciada por Roger Dale (2010) ao abordar a relação entre globalização e o Estado e a globalização e a sociologia da Educação. As “políticas educacionais” são pontuais, derivam das políticas de educação, enquanto as “políticas de educação” são concepções que possuem uma amplitude maior e são estruturadas na relação entre o Estado e a sociedade. STREMEL (2016) chama a atenção para a distinção possível entre a “política educacional”, expressão associada ao campo da política educacional e as ‘políticas educacionais’, que carregam significados mais específicos.

Consideramos relevante utilizar na presente dissertação os conceitos de política mobilizados por Barroso (2005), ‘regulação’; Ball (2016), “atuação”; e Gomes (2017) “regulação – emancipação”, bem como a abordagem de Stetsenko (2021) acerca do Posicionamento ativista transformador e do Enfoque das epistemologias da Política Educacional de Mainardes (2017). Estamos empreendendo o esforço de unir os pontos de convergências das várias teorias e conceitos a partir da teorização combinada proposta por McLennan (1996).

Como os autores e textos mais citados assumem perspectivas, posições e métodos de pesquisa? O conceito de política com o qual eles operam pressupõe ‘regulação’, “atuação”, “transformação” ou “emancipação”? Política para reformar (liberais), revolucionar (marxistas) ou subverter (anarquistas)?

1.4 - Os conceitos de Política e o ativismo epistemológico

Destacamos desde o início o quão importante é entendermos o papel exercido pela teoria na produção acadêmica, de modo particular nas pesquisas sobre política educacional. A robustez do conceito em grande medida é fruto da própria teoria. Ball ressalta que

A teoria pode separar-nos das ‘contingências que nos fazem ser o que somos; ela abre possibilidades de não mais continuarmos vendo, fazendo ou pensando o que nós vemos, fazemos ou pensamos’. A teoria é um veículo para ‘pensar diferente’, é uma arena para ‘hipóteses audaciosas’ e para ‘análises provocantes’. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência. A teoria oferece essa oportunidade, a possibilidade de desidentificação: o efeito de trabalhar ‘sobre e contra’ as práticas predominantes de sujeição ideológica. A questão da teoria e do esforço intelectual nas ciências sociais deveria ser, nas palavras de Foucault, ‘minar o poder’, engajar-se na luta, revelar e descobrir o que é mais invisível e insidioso nas práticas dominantes. (BALL, 2011. p. 93-95)

À luz da visão Ballniana (2011), defendemos a relevância da teoria, sustentando que ela atua como uma ferramenta de caráter reflexivo no desenvolvimento da pesquisa, favorecendo o confronto com paradigmas ortodoxos, dogmáticos e fundamentalistas, ao passo que também reduz a possibilidade de uma epistemologia de superfície, ou seja, de pesquisas em que não constatamos um avanço na análise do processo da política educacional, cuja abordagem é superficial e majoritariamente descritiva. Entendemos que, nas pesquisas educacionais, a teoria torna-se uma ferramenta potente para o processo de investigação, assim como para pensarmos de maneiras diferentes, ao invés de ser reduzida a uma ratificação mântica de uma doutrina ou uma crença.

A exploração do conceito de política e suas respectivas implicações nas pesquisas do campo acadêmico da política educacional é fundamental, pois a utilização do conceito e da teoria de forma clara é uma prática que precisa ser observada no processo permanente de vigilância epistemológica. Para Stephen Ball (1994), a forma como se apropria do significado de política influencia diretamente no desenvolvimento da nossa pesquisa, bem como no que vamos descobrir ao longo dela (BALL, 1994).

Barroso (2005) nos apresenta as várias acepções do conceito de regulação, bem como identifica os vários sentidos com os quais ele é apropriado nas pesquisas internacionais relacionadas às políticas educacionais. Segundo o autor, a propagação atual no campo educacional do termo “regulação” está vinculada comumente à necessidade de atribuir outro papel à intervenção do Estado no que se refere às políticas públicas. Não raramente, esse

outro estatuto relacionado ao ‘novo’ papel do Estado enquanto regulador tem o objetivo de evidenciar as possibilidades de ‘modernização’ da administração pública em relação aos tradicionais mecanismos de controle que foram e em alguma medida ainda são características da intervenção do Estado. Assim, a ‘regulação’ seria oposta à ‘regulamentação’, como nos adverte Barroso:

Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da ‘regulamentação’ (centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). (BARROSO, 2005, p. 727)

Embora propagada com frequência, tal diferença não é rígida e não revela o significado do termo em sua origem, tão pouco o que é utilizado na produção científica. Ao abordar a ‘polissemia de um conceito’, Barroso expõe a diversidade de significados que o conceito de regulação assume em função dos vários contextos, disciplinas e cenários linguísticos e administrativos.

O autor sistematizou a partir de uma lente interpretativa sobre a regulação como um modo de coordenação dos vários sistemas de educação e sustenta que a ‘regulação’ é um processo que compõe quaisquer sistemas e visa o equilíbrio destes, bem como a alteração dos mesmos. Ainda segundo Barroso, a ‘regulação’ abarca a construção de normas e também as adequações da pluralidade de ações dos atores. No sistema educacional, é preciso considerar uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de ‘regulação’. O autor defende que:

A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre ação dos ‘regulados’. Embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem por vezes a mais decisiva nos resultados finais obtidos. Nesse sentido, não parecem inteiramente adequados os comentários produzidos por muitos autores, oriundos da sociologia crítica, quando vivemos um período de ‘des-regulação’ do sistema educativo, ou como defende Ball (2001), de simples ‘regulação’. Na verdade, essa é uma visão parcial do processo que ignora as múltiplas regulações (por vezes contraditórias) a que o sistema está sujeito (por parte dos professores, dos pais, da comunicação social, e de outros agentes sociais) e que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração. (BARROSO, 2005, p. 733-734)

Na visão do autor, seria mais adequado utilizar o termo ‘multi-regulação’, considerando que o sistema funciona motivado por uma grande quantidade de dispositivos reguladores que não raramente ponderam a relação entre teoria, objetivos, mecanismos e

resultados. Barroso também chama a atenção para a importância de valorizar o papel dos indivíduos, bem como das estruturas. Na perspectiva do autor tais instâncias são determinantes para os resultados do sistema de ‘regulação’. Embora ele não tenha ampliado sua análise em relação ao papel dos indivíduos, quando Barroso nos convida a valorizar o papel dos indivíduos, constatamos aqui um ponto de convergência com a abordagem que prioriza as relações micropolíticas defendidas pela teoria política de origem Ballniana. A propósito, na visão de Ball, abordar a política sem considerar o Estado não é razoável, mesmo com todas as suas considerações e críticas sobre a concepção política verticalizada do Estado.

Constatamos que a ‘política’ para Ball se revela no texto e na ação, nas palavras e nas atitudes, permeia o que é deliberado e o que se aspira. O autor sustenta que políticas se caracterizam por serem, ao mesmo tempo, processos e resultados e refuta a concepção de política como ‘coisa’ (BALL, 1994). Segundo esse mesmo autor, o contexto da prática é onde a política está susceptível a ser interpretada, reinterpretada, recriada e onde a política produz efeitos que podem demonstrar alterações consideráveis do original (textos). (BALL, 1994)

O autor entende que a política não é um processo dotado de muita racionalidade, o que exigiria considerar em termos teóricos sobre:

A possibilidade de irracionalidade, de confusão, de desordem, de caos. Isso também aponta para questões sobre o que conta como dado e as possibilidades do que podem ser dados. O que significa que precisamos pensar sobre a base ontológica da política, precisamos pensar sobre a relação da política com a maneira como pensamos sobre como o mundo social funciona. (BALL, 2015, p. 162)

Percebemos que, na perspectiva de Ball, política compreende um processo dotado de uma certa irracionalidade, assim como também um processo relacional, temporal, discursivo e social. O autor problematiza o pressuposto presente em algumas análises que considera os processos de políticas constituídos de uma ordem preestabelecida e racional.

Acreditamos que essa visão do autor em relação a uma política com pouca racionalidade pode ser fruto de seus questionamentos em relação às teorias organizacionais e deterministas que eram utilizadas para interpretar e compreender como as escolas inglesas funcionavam no contexto da década de 1980. Ao explicar as razões que o levaram a produzir a obra *The Micro Politics of the Schools*, publicada em 1987, o autor afirma que:

Eu escrevi este livro porque eu estava insatisfeito com o que estava disponível na teoria organizacional, que estava então sendo aplicada ao estudo das escolas e de como escolas funcionam. Basicamente, novamente partindo da posição dos dados empíricos, me parecia que aqueles materiais teóricos simplesmente falhavam em representar a desordem, a bagunça, a incoerência da vida política das escolas, e

processos concomitantes de luta, conflito e comprometimento. A meu ver, parecia que precisávamos de uma visão mais política do mundo, precisávamos de um aparato epistemológico diferente para compreender aquelas realidades desordenadas e confusas. Então, eu queria tentar pensar sobre as escolas partindo de uma premissa de desordem, ao invés de uma premissa de ordem, não utilizando ordem como um caminho para compreender aquilo que eu estava vendo e vivenciando. (BALL *apud* AVELAR, 2016, p. 4)

A complexidade do mundo social demanda de todos os pesquisadores das ciências humanas e, em particular, daqueles que se dedicam ao campo da política educacional, uma certa flexibilidade epistemológica que favoreça a construção de uma fundamentação teórica e que possibilite um processo de compreensão mais lúcido da complexa estrutura da realidade. Essa flexibilidade epistemológica se revela também através do emprego de conceitos de origens paradigmáticas distintas que, bem articulados, favorecem uma análise que resulta em uma epistemologia profunda. Ball (2011) nos apresenta o conceito de epistemologia profunda e epistemologia de superfície. A epistemologia profunda, segundo Ball (2015), está relacionado às bases ontológicas e epistemológicas do processo de interpretação da política. Ball defende que

Política é um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político. Uma epistemologia profunda se envolveria com esses tipos de problemas e questões como base para o processo de interpretação de política. Então, com quais pressupostos de poder, de subjetividade, de verdade, o analista de política opera? Essas coisas entram em jogo em relação a todo e qualquer estudo, de uma forma ou de outra (BALL, 2015, p. 162)

A pesquisa caracterizada como epistemologia profunda se preocupa em evidenciar e problematizar os pressupostos relacionados à natureza da existência (ontológicos), ligados à natureza do saber (epistemológicos) e vinculados ao papel dos valores para estruturar o conhecimento (axiológicos). Percebemos que a epistemologia profunda provém de reflexões que constituem um quadro teórico consistente para o processo de análise de políticas. Tal consistência é potencializada pelas estratégias de teorização combinada. Assim, Ball nos orienta:

Eu me descreveria como possuindo uma espécie de epistemologia dupla, que eu considero importante e necessária para fazer um trabalho analítico útil em relação ao mundo social. ... não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é mais persistentemente complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento. (BALL *apud* AVELAR, 2016, p. 3)

Entendemos, na esteira do pensamento Ballniano (2016), que a realidade do mundo é permeada de uma complexidade e pluralidade tal que o processo de interpretação e compreensão demanda muito mais do que é possível operar, adotando somente uma matriz epistemológica. Segundo o autor, o emprego de uma ‘epistemologia profunda’ abarca questões como pressupostos de verdade, poder e subjetividade (Ball, 2015). Acreditamos que Ball está apontando para aspectos estruturais da pesquisa no que se refere a questões ontológicas e epistemológicas (Mainardes, 2017).

Já a epistemologia de superfície se refere às pesquisas em que não constatamos um avanço na análise do processo da política educacional, pois se voltam de forma funcional para as relações entre o conceito, o esboço e o percurso da pesquisa. A epistemologia de superfície se revela em pesquisas que não evidenciam preocupação com o pressuposto implícito ou explícito. Dito de outra maneira, não problematizam questões acerca de como são as pessoas, como elas enxergam o ser humano e, na mesma esteira, como funciona o mundo e como elas compreendem o mundo e tampouco o que as políticas significam. A epistemologia de superfície é imbuída de um nível de análise e ausente de reflexividade, configurando-se como predominantemente descritiva.

Na obra *Como as escolas fazem as políticas*, Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)¹³ desconstruem a concepção de que as políticas são ‘implementadas’ de forma linear, mecânica, automática e racional. Ball e colaboradores demonstram que as políticas são materializadas em condições específicas no que se refere aos recursos, condições materiais e problemas. Ao serem interpretadas e traduzidas, as políticas estão susceptíveis às diversas condições da realidade, que são as dimensões contextuais que envolvem as culturas profissionais, os contextos materiais, externos e situados. A atuação das políticas exigirá levar em consideração uma série de características objetivas em relação a uma realidade micro cotidiana constituída de interpretações de natureza subjetivas. De tal maneira que “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Nessa pesquisa, utilizamos Stephen Ball como referencial teórico, cuja produção relaciona macromodelos sociológicos de abordagem do social com estudos acerca da micropolítica das escolas. O autor entrelaça em suas análises estudos culturais, aportes teóricos

¹³ O livro *How school do policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) foi publicado em 2012 e foi traduzido para a Língua Portuguesa com o título *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) em 2016.

provenientes da sociologia com reflexões de matriz filosófica foucaultinana. Esse caminho percorrido por Ball em diferentes áreas e disciplinas é envolvido por reflexões educacionais relacionadas ao debate político mais abrangente, tornando sua teoria primorosa e potente para examinarmos a produção acadêmica sobre as políticas para a Educação Infantil.

Considerando a relevância teórica inerente à produção de Ball, julgamos fundamental, no presente trabalho, mobilizar o conceito de política desenvolvido pelo autor: “política é texto e ação, palavras e atos, é o que é decretado, bem como o que se pretende.” (BALL, 1994, p. 10). Assim, entendemos e nos apropriamos do conceito de política como documentos concebidos e propostos, mas também como processos e resultados (Ball, 1994). À luz do conceito Ballniano, entendemos que as políticas estão susceptíveis a interpretações diversas pelos atores envolvidos no complexo processo em que as políticas são traduzidas. Tal concepção entende que no contexto da prática, contexto onde a política está susceptível de interpretação e recriação, podemos encontrar resultados e efeitos diferentes em alguma medida dos textos (documentos). Ball problematiza a concepção de que as políticas são “implementadas” e chama a atenção para a importância do contexto em que as políticas são traduzidas, interpretadas e ressignificadas, conforme aponta:

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos... Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação - colocados ‘em’ prática - em relação à história e ao contexto, com recursos disponíveis. (BALL; BRAUN, 2016, p. 14)

A produção de Stephen Ball se revela profícua na medida em que contribui para questionar e ao mesmo tempo promover uma desestabilização em paradigmas de compreensão da política, aumentando o grau de complexidade das pesquisas nesses temas. A política compreende “[...] contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial” (OZGA, 2000, p. 113). Em Ball, o conceito de política favorece o questionamento da centralidade do Estado, como também contribui para questionar uma compreensão de poder verticalizada que fomenta a respectiva centralidade. O autor apropria da política simultaneamente como discurso e texto. Nessa perspectiva, Ball estabelece um diálogo com Barthes e demonstra a relevância da linguagem em sua teorização sobre o processo de compreensão da educação e da sociedade. Ball se revela eclético,

entretanto, em sua produção incorporou paradigmas pós-estruturalistas aos fins que se voltam para a justiça social.

Ao apresentar a ‘teoria da atuação’, Ball problematiza a concepção de ‘implementação’, que é de um modo geral apropriada como um processo ‘de cima para baixo’. O autor nos adverte:

“Em contraste, vemos a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte. Políticas ‘começam’ em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida” (BALL, 2016, p.19)

Na concepção do autor os textos de políticas¹⁴ são construídos tendo como referência as melhores escolas, aquelas que existem apenas no imaginário dos políticos (Ball, 2016). Assim, nos adverte:

É com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais ‘fazem sentido’, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas ou, em outras palavras, colocadas em ação nas escolas... As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, apesar de que está lá, mas também na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro das redes e das cadeias. Há negociações e traduções aligeiradas e banais que acontecem nesses pontos de conexão ao longo do tempo e do espaço...” (BALL, 2016, p. 14 e 15)

O autor se apropria do conceito de política como estratégia discursiva, como “conjunto de textos, eventos, práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção ‘do professor’.” (BALL, 2016, p. 33).

Para estruturar a ‘teoria da atuação’, Ball utilizou Foucault (FOUCAULT, 1979) e um pouco da teoria literária de Barthes (BARTHES, 1970) à abordagem do ciclo de políticas e a análise crítica do discurso de Fairclough (FAIRCLOUGH, 1989). Em Foucault os discursos são “[...] o conjunto de condições de acordo com os quais uma prática é exercida, de acordo com os quais essa prática dá origem parcial ou totalmente a novas declarações [...]” (FOUCAULT, 1986, p. 208-209).

Fairclough (2003) apropria da linguagem como uma prática social e volta-se para as formas de dominação política e social reproduzidas pelas falas e pelos textos. Em outro estudo

¹⁴ Nesta pesquisa escolhemos como foco de estudo e análise autores e textos sobre políticas para Educação Infantil na memória bibliográfica do campo. Sabemos que o exame detalhado sobre o conteúdo de dissertações, teses, trabalhos da Anped e artigos catalogados deve ser feito em outro estudo específico, voltado para esse objetivo.

de Fairclough (1997) sobre o conceito de hegemonia de Gramsci, podemos entender política, discurso e ideologia em diferentes momentos e níveis. Os elos que os articulam, aproximam e/ou afastam não acontecem como numa mecânica “linha de montagem”. O poder e a força das políticas e das ideias são componentes do tecido social com permanências, permutas e interpenetrações discursivas. Nesse sentido,

Os grupos dominantes que buscam a hegemonia não contam apenas com a “força bruta” do poder, mas buscam conquistar a liderança intelectual e a condução moral do processo. Já os grupos dominados, diante desse novo contexto de disputas, percebem a dificuldade de transformar revolucionariamente as sociedades capitalistas e adotam a estratégia da luta ideológica prolongada pela conquista do poder hegemônico. Tal luta desnaturaliza a própria ideologia e seus discursos derivados. Combatendo a perpetuação do “status quo” pretendida pelos dominantes, as forças dominadas buscam instituir modelos discursivos alternativos a partir da arena política constituída. No interior mesmo de relações hegemônicas convencionais novas práticas podem ser reestruturadas. Formas alternativas de viver e pensar são gestadas apesar das tentativas de uniformização do discurso promovidas pelos tecnólogos do poder (SOARES, 2005, p. 219)

Assim, uma crítica do discurso, conforme Fairclough (1997), permite identificar mudanças sociais no bojo das lutas política das classes sociais na sociedade capitalista. Nessa luta, textos linguísticos e processos sociais se interconectam. Tais conexões não são visíveis a “olho nu”. Para percebê-las, é necessário “destrinchar o texto, descrevê-lo, interpretá-lo, explicá-lo, fazê-lo falar, enfim” (SOARES, 2005, p. 219).

Ball recorre à concepção de política como texto e como discurso, sendo interpretado, reinterpretado e traduzido quando colocado em ação. Para o autor, a política se revela como um processo discursivo, temporal, relacional e social. Assim, ele sugere que as ‘políticas’ são plurais, complexas, mediadas de forma contextual e traduzidas no âmbito institucional, interpretadas e reinterpretadas, estruturadas de forma discursiva. Nos orienta Ball (2016) na obra *Como as escolas fazem as políticas*:

[...] o que se entende por política será tomado como textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. A política é complexamente codificada e decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a ‘formulação’ da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. (BALL, 2016, p. 14).

Entendemos, a partir de Ball, que é necessário em uma pesquisa sobre pesquisas, mapear nesse momento se textos e autores mais citados na produção da área se propuseram, em alguma medida e em algum momento, a monitorar a política em ação, assim como acompanhar

as forças diversas – pessoas, interesses, eventos, instituições, estruturas econômicas e sociais – e suas respectivas interações. Recorrendo a Foucault e Taylor, Ball compreende que as Políticas são permeadas por relações de poder.

Ainda no interior de uma esteira analítica ballniana, ao se desenvolver pesquisas em política educacional, é importante não negligenciarmos o Estado, embora não seja adequado ficarmos reduzidos a uma análise que seja restrita a ele (BALL, 1994). Considerar o Estado é importante, mas ficar restrito ao Estado nas análises seria desconsiderar os vários contextos que afetam às políticas no contexto da prática.

Souza (2016) ressalta que os estudos que se voltam para à política educacional se demonstram de fundamental importância para conhecermos com mais clareza como são estabelecidas as relações entre a sociedade e o Estado no que se referem o acesso à educação de qualidade, fazendo assim valer o direito de acesso e permanência. Conhecer o campo e seus vários aspectos, assim como as novas abordagens e concepções permite-nos uma melhor compreensão daquilo que efetivamente são as políticas educacionais e conseqüentemente amplia as possibilidades de avanço do conhecimento na área, bem como na educação e ciência (SOUZA, 2016). O mesmo autor nos chama a atenção, dizendo que

Quando conseguimos conhecer melhor as políticas educacionais temos condições de entender melhor o que é o Estado, como ele opera, como se desenvolvem as disputas pelo poder no seu interior e para além dele, isto é, o que significa o Estado como sujeito e, ao mesmo tempo, como arena de disputa da política. Compreendendo melhor sobre o Estado e aquelas interfaces, torna-se possível conhecer melhor o direito, e mesmo antes as lutas pela consagração de demandas sociais em direitos reconhecidos e materializados. (SOUZA, 2016, p. 86)

Entendemos e concordamos que os estudos sobre política educacional são marcados pela abrangência e complexidade que permeiam os conceitos, as análises e não de forma diferente, os objetos de pesquisa. A compreensão mais clara desses aspectos, bem como do papel do Estado é fundamental para que consigamos nos engajar, sobretudo de forma científica na defesa de políticas públicas que contemplem a justiça social e o acesso a uma educação de qualidade para todos e todas. O aprofundamento do conceito de política e de suas implicações para as pesquisas desenvolvidas no campo acadêmico sobre política educacional é fundamental, pois a utilização do conceito e da teoria de forma clara é uma prática que precisa ser observada no processo permanente de vigilância epistemológica. Para Stephen Ball (1994) a forma como se apropria do significado de política influencia diretamente no desenvolvimento da nossa pesquisa, bem como no que vamos descobrir ao longo da pesquisa (BALL, 1994).

Constatamos à luz de Ball que estudar as políticas educacionais, desconsiderando o Estado não é viável e profícuo. Presumimos assim que, mesmo não desejando projetar a perspectiva de uma política estadocêntrica, até por não afirmar que nós, como integrantes da sociedade civil, também temos poder, como sujeitos que reinterpretamos e recontextualizamos as políticas e percebendo que a realidade é operada com as duas perspectivas, seria potente e promissor considerarmos essa realidade complexa e híbrida de forma a construirmos ou utilizarmos nossos aportes teóricos no sentido de tentar traduzir em algum aspecto essa realidade que compartilha olhares, ideologias e relações de poder com perspectivas e efeitos diferentes, de forma simultânea (LOPES, 2015)

Lopes (2015) contribui com o debate ao problematizar matrizes teóricas que consideram como opostas a perspectiva da regulação, polarizando assim o debate que, ora gravita em torno da perspectiva do Estado e ora em torno dos sujeitos que atuam em favor das alterações sociais, embora reconheça que na prática, as duas perspectivas acontecem e se desenvolvem. Assim sustenta Lopes

[...] tenho sentido necessidade de questionar a tendência do campo em manter separados, como opostos, os polos da regulação e da mudança. Na matriz teórica da atuação, esses polos ainda são apresentados como opostos. Há o esforço de pensá-los de forma inter-relacionada, mas me parece que eles permanecem associados insuficientemente por cada um representar o negativo do outro. Regulação e mudança, discurso e texto, sujeito e ator, aquiescência e resistência, colonização e interpretação/tradução. Tal dissociação acaba por nos fazer oscilar entre um e outro polo. É afirmado que no contexto das práticas ambos os processos se desenvolvem, mas sempre se vai em busca de qual o grau maior ou menor de desenvolvimento de um dos polos, conferindo maior poder a um do que a outro, em termos absolutos e não contingenciais. (LOPES, 2015, P. 8)

A autora lança um desafio importante para conseguirmos compreender melhor e também tentar evidenciar como as duas perspectivas coexistem no tempo e no espaço de uma mesma realidade. A análise proposta em nosso estudo pretende mostrar como essas tensões marcadas nos conceitos de regulação (BARROSO), regulação-emancipação (GOMES), ciclo de políticas (BALL, MAINARDES) e atuação (BALL) aparecem nos autores e em seus textos mais citados que tratam de políticas de/para/na Educação Infantil.

Utilizamos do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), sugerida por Mainardes (2018) e Telo (2015), bem como de uma análise sistemática dos textos dos autores mais citados sobre políticas para Educação Infantil que estruturam a base de dados.

O esquema analítico conceitual elaborado por Tello (2012) e aprimorado com as contribuições de Jefferson Mainardes (2015) é constituído de três ferramentas analíticas: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque

epistemometodológico. O Enfoque das Epistemologias da Política Educacional se configura como uma categoria fundamentada e que se apresentou apropriada para a análise de textos que abordam a Política Educacional (TELLO e MAINARDES, 2012, 2015; MAINARDES, 2017, 2018). A perspectiva epistemológica é a perspectiva teórica que é utilizada pelo pesquisador durante a investigação, como o marxismo, o neomarxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, a teorização adicionada, a teorização combinada, etc.

O posicionamento epistemológico pode ser compreendido como o posicionamento que o pesquisador adota no âmbito político, como: reprodutivista, neoliberal, empirista, jurídico-institucional, crítico, crítico-analítico, crítico-radical, crítico-normativo, culturalista etc. Já o enfoque epistemometodológico é a forma como se estrutura metodologicamente a pesquisa, tendo como referência uma determinada perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico. Também pode ser concebido, segundo Mainardes, “como o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade” (MAINARDES, 2017, p. 4). Acreditamos que as metodologias adotadas nas pesquisas não possuem neutralidade e inocência epistemológica e, por esse motivo, é fundamental que o pesquisador se esforce para explicitar as bases epistemológicas e manter a vigilância epistemológica em sua respectiva pesquisa.

Entendemos que a presente pesquisa se insere no campo das pesquisas sobre pesquisas, pois visa analisar autores e textos mais citados, identificar procedimentos e perspectivas epistemológicas adotadas, bem como os posicionamentos e enfoques epistemometodológicos no campo das pesquisas sobre políticas para a Educação Infantil. Em outras palavras, estamos propondo analisar a cientificidade da produção acadêmica sobre políticas para a Educação Infantil.

Para subsidiarmos a discussão sobre as questões que envolvem a base teórica para realizarmos pesquisas educacionais e, entre essas, pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil, bem como o conceito de ‘política’, ‘poder’, ‘verdade’ e ‘subjetividade’, consideramos viável e necessário deprendermos uma parte da ético-ontoepistemologia, que se relaciona à concepção de que diretrizes éticas e de um modo geral, todos os valores impactam de forma direta e permanente os aspectos que se relacionam com a produção do conhecimento, bem como a nossas relações sociais. Sobre essa questão, Stetsenko defende que:

todas as formas de pesquisa, e de fato todas as formas e todos os atos de ser-saber-fazer, carregam consigo – e, o que é importante, neles, como sua dimensão inerentemente constitutiva – orientações ético-políticas específicas (sistemas de valores e objetivos finais almejados) voltadas a e derivadas de projetos sócio-

politicamente situados e, em última análise, sempre práticos de organização da vida social. Esses sistemas de valores e orientações – o ethos sociopolítico – influenciam indelevelmente todos os outros elementos e as dimensões do conhecimento e da própria existência social. (STETSENKO, 2021, p. 21)

Nessa esteira de pensamento, somos impelidos a confrontar os ‘cânones hegemônicos da ciência’ que se revelam, não raramente, através de uma busca pura, objetiva e neutra da realidade, das informações e das evidências, desprovidas de uma agenda de interesses, de expectativas e de tudo o que incorporamos em termos de subjetividade.

A autora sustenta que o modelo de ciência com o qual se opera na atualidade é uma das bases de sustentação de um modelo neoliberal e que “sua economia do conhecimento sustenta o status quo sociopolítico e econômico geral. Isso não é nada mais do que um regime imperial da verdade – com modelos específicos de ciência canonizados e reificados como um cânone quase religioso.” (STETSENKO, 2021, p. 21).

Visando propor uma alternativa às tendências predominantes que norteiam a ciência e a produção de conhecimento de forma geral, a autora sugere uma abordagem considerada ‘sistêmico-dialética’ denominada Posicionamento Ativista Transformador (PAT), que se estrutura em uma gama de concepções sobre questões que se referem a “como é a realidade, desenvolvimento humano, sociedade, mudança social, objetividade e uma série de suposições críticas relacionadas às Ciências Sociais.” (STETSENKO, 2021, p. 22).

A abordagem do PAT propõe que apenas a partir de uma agenda de natureza ativista é que pesquisas científicas são possíveis, pois como seria possível evitarmos a utilização de atribuições que estão consolidados em nossos atos de ‘fazer e de saber’? O PAT defende a necessidade de explicitar os fundamentos político-ideológicos que permeiam a pesquisa, de maneira que eles possam ser contestados. Tal abordagem confronta a concepção relacionada à neutralidade de valores na produção do conhecimento que, por vezes, é utilizada como meio para não se revelar do ponto de vista da subjetividade, dos valores e da própria concepção de verdade. Constatamos aqui um ponto de convergência com os pesquisadores Jefferson Mainardes e Stephen Ball, pois ambos defendem a necessidade de o pesquisador evidenciar de forma explícita seu lugar de fala, em termos epistemológicos.

Nesse sentido, questionamos: os 16 textos e autores mais citados na base de dados e analisados na presente dissertação explicitaram questões relacionadas à concepção de ‘poder’, ‘verdade’ e ‘subjetividade’ que cada um (a) possui?

O PAT desafia a todos que se dispõem a desenvolver pesquisas, pois ela amplia consideravelmente a necessidade de o pesquisador explicitar seus compromissos, expectativas

e valores, e sobretudo que estes sejam estruturantes para a investigação científica e os respectivos métodos utilizados ao longo da pesquisa. A autora sustenta que essa modalidade

é formada pelo compromisso com a transformação social que posiciona de maneira única os pesquisadores para ver o que existe não apenas pelo prisma de como veio a existir, ou seja, como as situações e as condições presentes surgiram, mas também à luz do que deveria e poderia existir... O PAT aceita plenamente que o conhecimento depende da posição a partir da qual é produzido. Ao mesmo tempo, o PAT faz a adição crítica de que o conhecimento também depende fortemente da destinação para a qual quem produz está orientado, daí o termo “epistemologia da destinação. (STETSENKO, 2021, p. 32)

Em uma perspectiva dialógica entre Stetsenko e Ball, percebemos que, embora defendamos nesta dissertação que as políticas também são ‘atuadas’, na concepção política e Ballniana do termo, na perspectiva da filosofia política de Stetsenko, a atuação em si não necessariamente é transformadora, pois o ativismo pode se revelar reacionário, conservador e, portanto, pode visar manter a estrutura estabelecida de sociedade e de relações verticais de poder. Neste sentido, percebemos que o arcabouço teórico de Ball relacionado à sociologia política e a abordagem fundamentada na filosofia política de Stetsenko fornecem um conjunto analítico promissor no desenvolvimento de pesquisas sobre pesquisas.

Essa abordagem amplia consideravelmente o ‘alcance ativista’ das pesquisas voltadas para a educação cujos compromissos sejam sociais progressivas, pois segundo a autora, demandam

que se investigue não somente questões socialmente relevantes, mas que qualquer pesquisa educacional defina de acordo com que perspectiva as questões a serem investigadas são significativas, que fenômenos valem a pena ser estudados e quem decide. O que o PAT adiciona a tais indagações é a ênfase explícita nas seguintes perguntas: ‘Para quais objetivos as perguntas que fazemos são significativas?’ e ‘Para que tipo de futuro as respostas às nossas perguntas provavelmente contribuirão?’. A tarefa mais importante por trás dessas questões é que os pesquisadores e os participantes venham a decidir conjuntamente que versão de democracia e práticas comunitárias ajudar a construir. (STETSENKO, 2021, p. 34)

Na abordagem do PAT a razão de ser do conhecimento teórico é apropriado de maneira diferente, uma vez que o mesmo conhecimento serve como uma ferramenta de ativismo e de transformação social. Como sustenta a autora:

o PAT exige que se realize pesquisas não para melhor preparar os alunos para um futuro que, de algum modo, chegará independentemente do que façam no presente. Em vez disso, o foco principal é como a pesquisa contribui para criar, junto aos participantes e por meio das ferramentas que expandem a agência e os horizontes comuns, o futuro que virá não por si só, mas por intermédio do próprio ativismo materializado em cada um dos seus atos. (STETSENKO, 2021, p. 34)

Segundo o PAT, as pesquisas, sejam elas quais forem, incondicionalmente promovem uma ruptura pelo simples fato de existir, o status quo em seus respectivos locais de pesquisa. A autora nos fornece alguns princípios metodológicos de investigações estruturadas no PAT, tais como:

- 1) Situações de pesquisa são, conseqüentemente, indelevelmente imbuídas de questões conflitantes de poder e valores e, portanto, contingentes, contestáveis e passíveis de mudança; 2) Os participantes são atores-agentes de suas próprias vidas e de suas comunidades diretamente implicados na criação de seus próprios futuros e, dessa maneira, capazes de instigar mudanças no *status quo* que transcendam suas limitações e suas imposições. 3) Os compromissos iniciais dos pesquisadores com relação às dinâmicas de poder em curso, e como eles podem e devem ser mudados, influenciam e moldam todos os componentes e todas as etapas da pesquisa. Uma articulação explícita e aberta de compromissos é parte construtiva e legítima da metodologia; por exemplo, explicar como o local da pesquisa é escolhido, quais perguntas são feitas e quais dados são coletados, interpretados, analisados e disseminados. 4) Os compromissos iniciais dos pesquisadores nunca podem estar totalmente formulados nem nunca podem ser suficientes antes da pesquisa. Em vez disso eles precisam ser explorados e expandidos em colaboração com os participantes e constantemente atualizados à medida que são dinamicamente instigados na e pela pesquisa. A elaboração de uma visão/ objetivo e agenda em comum para a mudança social por meio da pesquisa é seu componente mais crítico. 5) O projeto colaborativo resultante da realização de uma agenda coletiva fornece o contexto no qual o conhecimento é produzido e validado. Objetividade nesse sentido está lastreada na transparência de fundamentos ideológicos e objetivos de pesquisa aos quais outros podem objetar. 6) A validade do conhecimento é definida por sua relevância dentro de projetos que capacitam os participantes como agentes de transformação. 7) O conhecimento teórico é uma ferramenta para analisar criticamente o status quo presente e sua história, a fim de abrir possibilidades de mudanças e definir sua destinação. Esta, por sua vez, lança luz sobre o status quo presente e sua história, conectando, assim o passado, o presente e as dimensões futuras das práticas comunitárias. Engendrar por meio dessa dialética de interconexões entre escalas de tempo e entre o “que é”, em sua historicidade, e o “que deveria ser” é o componente central da pesquisa. (STETSENKO, 2021, p. 36)

Percebemos que a pesquisa segundo o PAT pressupõe que o engajamento pessoal seja convertido em um instrumento de análise, contemplando questões éticas de responsabilidade e de vulnerabilidade. Dessa forma a pesquisa tem potencial para se constituir por um desdobramento de esforços que permearão questões pessoais, políticas e conceituais. A ético-ontopistemologia se demonstra como integrante à esfera política na qual as questões não se restringem ao que existe no mundo, “porque nada simplesmente é, à luz do mundo sendo incessantemente transformado por nós! – mas, sim, sobre ‘como o mundo pode ser transformado à luz do que deveria ser’, dados os nossos compromissos e as nossas ideologias, a nossa política e ética.” (STETSENKO, 2021, p. 26). O PAT nos impele a adotar uma

desenvoltura ativista e prospectiva, no sentido de nos impelir a ação com o objetivo de alterar o mundo em que vivemos em detrimento de um futuro desejado.

Em que medida os textos mais citados na base de dados sobre produção acadêmica que abordam as políticas de/para/na Educação Infantil levam em consideração aspectos ético-ontopistemológicos contemplados nos princípios metodológicos do Posicionamento ativista transformador?

Constatamos que o PAT possui uma natureza conceitual e teórica ativista, emancipatória e transformadora. Tais características tornam tal abordagem convergente em alguma medida com o conceito de política adotado por Gomes (2017) em sua obra: *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. A autora opera com o conceito de ‘regulação- emancipação’ de política.

Tendo como referência Bourdieu, Tello (2012) entende que o “enfoque das epistemologias da política educacional é um esquema analítico – conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e da vigilância epistemológica” (MAINARDES, 2018, p. 6). Lopes (2007) explica que o conceito de vigilância epistemológica se fundamenta na noção de vigilância intelectual de Bachelard.

A vigilância intelectual, propriamente epistemológica, contrapõe à vigilância intelectual simples. A vigilância intelectual simples é a que espera um fato definido, a localização de um fato caracterizado. É a consciência que um sujeito tem do objeto: consciência tão clara que sujeito e objeto se esclarecem ao mesmo tempo. Nesse sentido, é a atitude de um sujeito cognoscente empirista. A vigilância epistemológica, ou vigilância intelectual, ou ainda vigilância da vigilância, é o fato de vigiar não apenas a aplicação do método, mas o próprio método. Exige que se ponha o método à prova, mas também que se arrisque, na experiência, as certezas racionais. Exige, também, a análise dos obstáculos que impedem o desenvolvimento do conhecimento científico e mascaram as rupturas do saber. Com isso, é uma vigilância que visa a destruir o absoluto do método, da razão e dos fatos.” (BACHELARD, 1977, *apud* LOPES, 2007)

O exercício da reflexividade pressupõe dos pesquisadores uma consciência crítica em relação às questões sociais que estão relacionadas ao processo de construção do conhecimento, bem como o uso consciente e coerente das teorias.

Assim, utilizaremos do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), sugerida por Mainardes (2018) e Telo (2015), bem como de uma análise sistemática dos textos dos autores mais citados sobre políticas para Educação Infantil que estruturam a base de dados.

Observamos no presente capítulo, os conceitos de criança, Infância, Educação Infantil, o processo que envolveu a construção da base de dados, os (as) autores (as) e textos mais

citados (as) em todas as referências que abordam política, política pública e política educacional para a criança, a infância e para a educação da primeira infância em toda a base de dados. Evidenciamos também os conceitos de política mobilizados, a abordagem do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional, 'EEPE', e do Posicionamento ativista transformador, 'PAT', bem como os conceitos de 'Estado', 'sociedade civil', 'poder', 'verdade' e 'subjetividade' com o qual estamos operando. Ao final tecemos reflexões sobre o ativismo epistemológico. No capítulo seguinte (2), abordaremos as concepções de Estado, suas transformações e os possíveis efeitos nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

AS CONCEPÇÕES DE ESTADO E AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE/PARA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Um breve inventário das pesquisas

Nesse capítulo apresentamos no primeiro momento a revisão da Literatura e em seguida tecemos algumas reflexões sobre as transformações no papel do Estado e seus efeitos nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil. Em relação às pesquisas sobre políticas, nos deparamos com uma quantidade pequena de estudos. As respectivas pesquisas apresentaram uma visão panorâmica sobre a produção acadêmica na área, demonstrando a situação do campo no final do século XX e início do XXI (1970 -2018).

Em seguida tecemos algumas reflexões sobre as transformações no papel do Estado em função do avanço do neoliberalismo na América Latina a partir dos anos 1970 e conseqüentemente no Brasil. As mudanças na atuação do Estado impactaram as políticas para Educação Infantil e a partir de então tentamos identificar se tais alterações estão sendo consideradas nas pesquisas e como estão sendo apropriadas pela produção acadêmica da área.

Segundo Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001), o aumento de estudos científicos sobre a Educação Infantil brasileira foi em grande medida favorecido pela expansão da oferta de vagas em meados da década de 1980 e 1990. O novo ordenamento legal e as políticas públicas exigiram adaptações nos três níveis de governo (municipal, estadual e federal) para conseguir ofertar com a qualidade esperada o atendimento às crianças. As novas necessidades que surgiram no âmbito de uma política pública vão exigir uma ampliação das pesquisas no respectivo campo. O aumento da produção acadêmica sobre a Educação Infantil e, em especial, sobre as políticas educacionais foi considerável (ROCHA et al., 2001), entretanto, não temos a mesma percepção quando se trata de uma produção acadêmica que visa inventariar a produção científica sobre política para a Educação Infantil em âmbito nacional.

A pesquisa desenvolvida por Campos e Haddad (1992) se propôs a investigar os artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, sobre a criança pequena nas décadas de 1970 a 1990, evidenciando os temas abordados nesses estudos, como sociedade civil e Estado, expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas, e análises mais holísticas sobre questões que permearam as políticas para a infância.

Os estudos desenvolvidos por Rocha (1999), Rocha e colaboradores (2001) inventariaram a produção acadêmica no âmbito nacional. Diversos temas foram identificados em tais produções, tais como contexto histórico, currículo, políticas sociais da educação infantil, formação de professores e relação entre adultos e crianças. Os trabalhos de Rocha (1999, 2010) foram as principais referências para o início da presente pesquisa. A autora analisou a produção sobre a educação da criança de 0 a 6 anos, bem como apontou as várias

contribuições das diversas áreas para a formação de uma pedagogia da Educação Infantil. Na pesquisa desenvolvida por Rocha (1999), foi analisado um conjunto de trabalhos produzidos e apresentados em congressos científicos entre 1990 e 1996. Esses trabalhos abarcavam eventos no campo das Ciências Humanas e Sociais.

A análise não ficou circunscrita à produção acadêmica veiculada em eventos da área da Educação e do campo da Educação Infantil. Percebemos que foram também realizadas buscas de dados em áreas como Psicologia, Antropologia, Sociologia, História e Ciência Política. Rocha (1999) sustenta que havia uma intenção de identificar o alcance, a frequência e os temas de cada área, com o propósito de demonstrar as respectivas contribuições que forneceria uma compreensão mais amadurecida da Educação Infantil.

Constatou-se em tal estudo que ao longo dos anos 1990 houve uma tendência de pesquisas que passou a considerar de forma mais frequente as várias dimensões contextuais que constituem o universo do micro cotidiano das crianças, se contrapondo às perspectivas de análise anteriores que se inseriam em uma epistemologia mais dogmática e monolítica acerca da realidade social.

A pesquisa desenvolvida por Strenzel (2000) tomou como referência os resumos das teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordaram a Educação Infantil e que foram apresentadas nos Programas de Pós Graduação no Brasil entre 1983 e 1998. Nessa pesquisa, Strenzel aferiu as contribuições das investigações para o processo de consolidação deste campo.

Uma década depois, Rocha (2010) apresentou pesquisa com uma revisão da trajetória do GT07 – da Educação da Criança de 0 a 6 anos, no âmbito das reuniões que ocorrem anualmente na Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação no Brasil (ANPEd) entre os anos de 1981 e 2009.

Segundo a autora, nos anos entre 1997 e 2006 houve um aumento considerável de trabalhos apresentados que defendem uma concepção de infância como categoria social, em outras palavras, a partir das categorias sociais que as identificam. Tais trabalhos apresentados tinham como fundamento epistemológico predominante a Psicologia histórico-cultural, Foucault e Deleuze, na filosofia, nos estudos sobre cultura; Bakhtin nos estudos da linguagem; Sociologia da Infância através de Florestan Fernandes, Prout e Sarmento, no que diz respeito aos direitos das crianças e o respectivo reconhecimento social. Nestes estudos, existe a constatação de que o desconhecimento acerca das crianças extrapola o conhecimento já produzido nos modelos analíticos tradicionais e já cristalizados pela ciência. No

entendimento de Rocha, entre os anos de 1997 e 2006 ocorreu um aumento considerável de produções que utilizaram como metodologia a etnografia em estudos com diversas perspectivas teóricas, além de outras como estudos culturais, materialismo histórico e perspectivas da matriz antropológica e sociológica.

Monção e Trindade (2019) mapearam os estudos em políticas educacionais na área de Educação Infantil em teses e dissertações, no período compreendido entre 2000 e 2010. A pesquisa de revisão se propôs a investigar 57 resumos, visando a apresentar as principais conclusões. Segundo esse estudo a maior parte da produção analisada aborda a expansão da oferta de vagas após a inserção da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. O exame dos resumos também apontou para a existência de poucas pesquisas sobre políticas públicas de educação infantil, bem como a forte influência de organismos internacionais no Brasil orientando a expansão da oferta de vagas à Educação Infantil a um custo baixo. O mesmo trabalho evidenciou no exame dos resumos a presença considerável de atendimento nas creches brasileiras através de convênios celebrados entre as prefeituras municipais e instituições da sociedade civil.

Constatou-se a ampliação da oferta de vagas no recorte cronológico do presente texto, assim como as alterações que resultaram na expansão. Entretanto, a qualidade ainda não alcançou um patamar considerado satisfatório. Em outras palavras, ficou notório que o direito da criança pequena à uma educação de qualidade não se concretizou de forma sistemática, pois foi observado uma distância entre a legislação e a efetivação das mesmas.

Este artigo evidencia a urgência de estudos de revisão que contribuam em alguma medida para o avanço do conhecimento sobre políticas educacionais, através da análise da produção de conhecimentos sobre o referido campo. O exame dos respectivos resumos demonstrou a existência de uma quantidade pequena de pesquisas sobre políticas públicas de/para/na Educação Infantil, explicitando a necessidade de ampliação. Um possível meio poderá ocorrer através da formação de grupos de pesquisa que aglutinem pesquisadores de diversas universidades para potencializar o diálogo e a troca de conhecimento em relação à situação da Educação Infantil no país, nos aspectos que envolvem a qualidade da educação quanto a ampliação da oferta de vagas.

No artigo publicado em 2020, Jacomini analisou e interpretou a apropriação do conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas de mestrado e doutorado em educação que investigaram políticas educacionais. O objetivo foi examinar como os autores das dissertações e teses estavam utilizando este conceito, tendo como referência as obras de Gramsci. O estudo

compreendeu a análise de documentos e da bibliografia. Foram estudadas 5 teses e 7 dissertações de um total de 32 trabalhos, elaborados no período de 2000 a 2010, que explicitaram nos resumos respectivos a utilização do referencial teórico gramsciano. As pesquisas foram submetidas a uma leitura sistemática e integral e o processo de análise focou na maneira como os autores (as) operaram com o conceito de Estado Integral.

Segundo a autora, o levantamento

foi realizado com base nos seguintes critérios: trabalhos que utilizaram conceitos gramscianos como principal referência para análise do objeto de pesquisa, trabalhos marxistas que usaram conceitos gramscianos como referência e trabalhos ecléticos que tinham conceitos gramscianos como uma das referências centrais. Das 508 teses e dissertações coletadas no referido levantamento, 234 (46%) são da área da Educação. Das 35 áreas em que foram coletados trabalhos, além da Educação, apenas quatro tiveram 20 ou mais trabalhos, a saber: História, 45 (8,85%), Serviço Social, 43 (8,43%), Ciências Sociais, 27 (5,31%) e Ciências Políticas, 20 (3,93%) (JACOMINI, 2020, p. 3)

Tais dados revelaram a urgência de pesquisar como os conceitos de Gramsci foram trabalhados em pesquisas da área da Educação, sobretudo aquelas em que os estudos se voltaram para a análise de políticas educacionais.

No primeiro momento, o texto discute o conceito gramsciano de Estado e, no segundo momento, apresenta a forma como autores (as) das dissertações e teses apropriaram desse conceito. No final, a autora teceu algumas reflexões sobre o uso dos conceitos gramscianos nas pesquisas dos pós-graduandos. A autora destacou o quanto o conceito de Estado Integrado de Gramsci é importante para análises de políticas públicas para a Educação.

2.2 O Estado e as políticas de/para/na Educação Infantil

Sabemos que, ao longo dos últimos quarenta anos, ocorreram avanços importantes no que se refere ao campo das políticas públicas para a educação infantil no Brasil tanto no quesito qualidade, quanto na oferta de vagas (Brasil 2009a, 2009b, 2009c). Esses avanços estão estampados na Constituição Federal de 1988 e reiteradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 9. 394/1996/1990) pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9. 394/1996, assim como na inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de dezembro de 2006.

Constatamos também que, de forma paralela aos avanços que ocorreram, projetos de prestação de serviços e cuidado às crianças de até 5 anos e 11 meses, com caráter neoliberal e privatista, estão ganhando espaço e adesão.

Para compreendermos esses projetos e modelos, entendemos ser necessário promover um diálogo entre teóricos da literatura internacional que apontam para a crescente influência de modelos, projetos e propostas de âmbito global em estruturas e projetos nacionais e locais e, a partir daí, indagarmos: em que medida essa influência está impactando o papel do próprio Estado? E como tais possíveis alterações estão sendo abordadas na produção científica sobre políticas de/para/na Educação Infantil?

Percebemos que a influência de grupos e organismos multilaterais têm um alcance global. Na concepção de Ball (2014), o neoliberalismo contemporâneo no cenário de globalização impulsiona uma alteração no eixo da análise de política educacional do Estado e fragiliza o mesmo Estado no que se refere à sua estrutura para a oferta e a manutenção do sistema educacional público.

Considerando às constatações de Ball (2014) no que se refere à relação estreita entre as políticas públicas, o neoliberalismo, o próprio Estado e o alcance global de organismos multilaterais, consideramos importante indagarmos: 1- A produção científica sobre política de/para/na Educação Infantil utiliza explicitamente algum conceito sobre Estado? 2- Qual o conceito de Estado com o qual elas operam? 3- Em que medida essa produção científica está levando em consideração as alterações que o próprio Estado vem sofrendo? 4 - A produção acadêmica sobre as políticas de/para/na a Educação Infantil contém uma teorização sobre o papel do Estado?

A análise do papel do Estado nos insere nas tensões que existem na fronteira tão complexa entre a educação pública e privada, que são por vezes permeadas de princípios de natureza neoliberal que induzem gestores a se reposicionarem, a construir um novo discurso. Esse novo modelo gerencialista afeta as várias áreas que envolvem as políticas públicas educacionais permeando aspectos ligados à concepção de avaliação, modelos de gestão, disponibilidade de vagas e currículos escolares. As alterações que vêm ocorrendo na educação, assim como nas políticas educacionais nas últimas décadas, estão relacionadas às mudanças que vem sendo operadas no próprio Estado brasileiro.

Segundo Cossio (2018), as reformas que vêm ocorrendo na educação nas últimas décadas figuram como parte das alterações

do papel do Estado, em que se situa a Nova Gestão Pública (NGP) e o atual modelo de globalização neoliberal. Com vistas à modernização da gestão pública, superando a administração burocrática, considerada ineficiente, a NGP implica, entre outros fatores, introduzir na máquina pública princípios e práticas do setor privado (gerencialismo). (CÓSSIO, 2018, p. 66)

Ocorreram dois momentos em que a NGP foi inserida, sendo o primeiro na década de 1970, através de ‘ajuste fiscal, privatização, liberalização do comércio’ e na década de 1990, através da competitividade, concorrência, avaliação de resultados, eficiência, eficácia’. (CÓSSIO, 2018; DASSO JÚNIOR, 2015)

Considerando a relação entre as políticas educacionais e o Estado que, por sua vez, sofreu alterações importantes nas últimas décadas, entendemos ser relevante identificar e buscar compreender em que medida as pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil estão levando em consideração as alterações que o Estado vem sofrendo a partir de organismos multilaterais. Para tal, remontamos à origem dos organismos que vão operar nesse sentido de forma mais intensa a partir de 1989 nos países do hemisfério sul e norte.

No contexto do final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, foi criado o Banco Mundial, com o objetivo de contribuir para reestruturar os países que estavam parcialmente destruídos pelos efeitos da guerra. Ao longo do tempo, sua atuação se estendeu junto a países periféricos e com dificuldades estruturais relacionadas ao desenvolvimento. A partir de 1989, o Banco Mundial sugeriu em seu relatório uma lógica de mercado alicerçada na eficiência e na prestação de contas. Já a OCDE, cuja origem remonta os anos 1960, de forma incansável vem nos últimos 30 anos defendendo mecanismos de avaliação educacional fundamentados em uma suposta racionalidade baseada em eficácia e eficiência. Curiosamente, esse organismo atribui a si o papel de favorecer a adoção de políticas que contribuam para a ampliação da economia de mercado, objetivando uma melhor qualidade de vida para os respectivos povos. Nesse sentido, Cury (2017) nos adverte: “Tanto a OCDE quanto o Banco Mundial apelam para pessoas, no governo ou fora dele, dispostas a reformar os serviços públicos a fim de que abracem um modo de oferta-los que estabeleça objetivos de desempenho eficaz e se coloca como parceiros nessa tarefa.” (CURY, 2017, p. 18).

Segundo o mesmo autor, o conceito de governança que orienta tais organismos se relaciona à possibilidade do Estado de favorecer a adoção de políticas públicas pautadas por contratos e parcerias entre o setor público e privado. A interpretação de Ball (2001) sobre o relatório da OCDE (1995) converge com o posicionamento de Cury (2017) no que se refere à gestão pública:

atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse; flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos; maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público; fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 104) (grifos nossos)

Percebemos a partir das considerações de Ball (2001) uma linguagem que traduz esse novo modelo de serviço público, termos como ‘flexibilidade’, ‘produtividade’, ‘eficácia’, ‘competitividade’, assim como o ‘custo reduzido’ são norteadores. A dinâmica neoliberal extrapola os limites mercadológicos, contribuindo para gerar um ambiente/um clima onde os profissionais da área das diversas áreas e setores em especial os educacionais altamente competitivos. A lógica e a agenda neoliberal trazem consigo um discurso de defesa de um amplo processo de privatização dos vários setores públicos.

Esse modelo pautado em uma lógica neoliberal compromete as finalidades de natureza social que são constituidoras do processo educacional, pois objetivam implantar no setor educacional público.

o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados a eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia [...] em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais. (CÓSSIO, 2018, p. 68)

Acerca das finalidades sociais que constituem o processo educacional, entendemos que pressupõe uma política redistributiva que promova e busque a equidade no âmbito cultural e material. Assim, revelam-se inadequados para alcançar tal finalidade os instrumentos que visam apenas a quantificação de resultados, sem levar em consideração aspectos relacionados à valorização do profissional da educação e questões ambientais, assim como projetos sociais e experiências que valorizem e priorizem a democracia. A esse respeito, Silva (2009) nos adverte:

A educação de **qualidade social** implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos. A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da

escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um **conjunto de elementos** e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o **bem comum**; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de **aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas**. (SILVA, 2009, p. 225) (grifos nossos)

Percebemos que a lógica de uma educação gerencialista não prioriza as questões que são estruturantes para uma educação que humaniza as relações sociais e propicia uma construção de uma sociedade mais solidária e justa. Uma educação que se fundamenta na qualidade social precisa ser contextualizada, relacional, inclusiva, participativa, horizontal e fundamentada em princípios democráticos.

Entendemos ser importante refletir sobre o impacto desse modelo de educação quantificada para os professores, que cotidianamente vivem tensionados por aquilo que podemos chamar de crise de valores, pois não se sabe com clareza como suas práticas serão apropriadas. Nesse sentido, Ball (2005) nos afirma que:

Por um lado, os professores preocupam-se em saber se aquilo que fazem será representado ou valorizado dentro da mensuração da responsabilidade e, por outro, se essas mensurações, caso sejam levadas a sério, distorcerão ou “esvaziarão” sua prática. Paralelamente existe uma outra tensão, já indicada, entre os desempenhos medidos e os relacionamentos autênticos e significativos. Isso atinge diretamente o cerne do que significa ensinar. (BALL, 2005, p. 555)

Esse contexto tem potencial para levar o professor a uma crise identitária, pois sofre pressões que o impulsionam a atuar em muitas ocasiões, de forma divergente com aquilo que ele acredita ser ético e moralmente correto. Ball (2002) nos adverte: “trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições [...] os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto.” A lógica gerencialista contribui para desumanizar as relações, pois as tabelas, os gráficos e as planilhas conduzem os professores a um grau elevado de competitividade e por sua vez a relações beligerantes, considerando que tal ambiente conduz a relações esvaziadas de significado construtivo.

Ball (2002) aponta para os novos valores e princípios para os professores:

novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são ‘retrabalhados’ como produtores/ proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade [...] (BALL, 2002, p. 7)

Stephen Ball chama a atenção para o fato de que é crescente a influência de grupos empresariais no setor público educacional de vários países do hemisfério norte e sul (BALL, 2014). Ao fazer essas reflexões, o autor contribui com o debate nos apresentando o conceito de ‘neoliberalismo’ com o qual ele opera e que possui pontos de convergência com a visão de Rosemberg (2002) sobre a influência de organismos e grupos na política educacional de países do hemisfério sul. Segundo Ball (2005), o ‘gerencialismo’ tem se revelado como o meio pelo qual o serviço público está sendo reestruturado em seus aspectos estruturais e culturais. Segundo o mesmo autor, o gerencialismo também “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.” (BALL, 2005, p. 544).

Roger Dale (2004, p. 23) mostra que a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” envolve “forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais [...]”. Dale sustenta ainda que o processo que caracteriza a globalização tem potencial para afetar as práticas e as políticas educacionais no âmbito nacional e, assim, o que de fato pode ser afetado e como esse efeito se processa.

Roger Dale (2004) nos chama a atenção para a relação entre globalização e educação, sugerindo que:

uma teoria efetiva dos efeitos da globalização sobre a educação precisa de (a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com educação e (c) especificar como é que a globalização afeta a educação, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possa trazer no seu próprio interior ou no setor da educação. (DALE, 2004, p. 425)

Percebemos à luz da visão de Dale (2004, 2014) e Souza (2016) o quão importante se faz detalhar como os efeitos de um mundo globalizado e neoliberal impactam a educação em nível nacional e local, afim de evitar distorções de realidade que podem minimizar ou ampliar determinadas influências de grupos e organizações internacionais no setor educacional dos vários países do mundo.

A educação básica vem internalizando os princípios e orientações da nova gestão pública. Segundo Junquilha (2002), existem argumentos que se apresentam de forma permanente no processo de reforma do Estado:

A ideia do gasto público como custo improdutivo ao contrário de investimento coletivo e social; A identificação dos servidores públicos como hostis à sociedade, detentores de privilégios e defensores de interesses particulares; A crítica à interferência negativa do Estado nos mercados e a eleição da supremacia destes

últimos como mecanismos mais apropriados de distribuição de bens e serviços à sociedade; A definição do Estado com o papel principal de promotor/ empreendedor, ao invés de provedor de bens e serviços sociais; A importação de práticas gerenciais comuns ao setor privado da economia, incluindo nas agendas públicas temas como: eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados, satisfação do consumidor, delegação e gestão participativa, prevenção e controle de gastos; A ênfase na importância do poder e na mudança de papel dos chamados administradores públicos para gerentes ou gestores públicos profissionalizados, no sentido de que passa a ser desejado um perfil voltado à noção de orientador/integrador e empreendedor, distinto do papel de supervisor ou administrador; A privatização de setores econômicos produtivos estatais; A ênfase na desregulação dos mercados comerciais e de trabalho. (JUNQUILHO, 2002, p. 2)

Temos consciência de que a reforma no papel do Estado ocorre de formas diferentes em países distintos. Entretanto, é possível, segundo o autor, constatar que os argumentos estão girando em torno das mesmas questões, através de um discurso que desconsidera o papel social da educação e que tenta depreciar a razão pela qual o Estado existe, assim como o próprio perfil do servidor público, sempre associado a um profissional que possui privilégios desnecessários e caros aos cofres públicos.

O percurso percorrido pela educação infantil é relativamente recente, pois sabemos que o ordenamento jurídico mais relevante passou a existir a partir de 1988, e que foi inquestionavelmente determinante para impulsionar a ampliação da oferta de vagas, assim como a produção científica do campo. No que se refere às políticas de/para/na Educação Infantil nos últimos 20 anos estamos vivenciando oscilações.

Avanços relacionados às políticas de/para/na Educação Infantil são evidenciadas no governo Lula por Fullgraf (2013), 'A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas', como sustenta a autora:

Logo no início da primeira gestão do governo Lula, identificamos como avanço o compromisso do MEC com o Movimento Interfórum do Brasil (MIEIB) ao criar o Conselho de Políticas de Educação Básica (CONPEB), no segundo semestre de 2003, que englobou os então recém-criados conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos. O MEC, por meio do Conselho, instituiu uma Comissão de Educação Infantil que buscou debater temas ligados a esse nível de ensino (FULGRAF, 2013, p. 49)

Consideramos importante também destacar que, embora tenhamos observado vários avanços no governo Lula, também reconhecidos por Oliveira (2015), não constatamos uma ruptura estrutural na lógica ligada ao gerencialismo educacional. Assim sustenta a autora:

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos avanços no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas

educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz [...]. (OLIVEIRA, 2015, p. 627)

Percebemos que os propósitos que são inerentes a uma educação de qualidade social foram abordados de forma marginalizada e superficial. Mesmo nos âmbitos municipal e estadual, percebemos que contraditoriamente escolas de educação básica adotam propostas de inclusão imbricadas com políticas que visam a eficiência e o desempenho. (OLIVEIRA, 2015).

Segundo a mesma autora, em um contexto marcado pelo afã de resultados, “vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição de números.” (OLIVEIRA, 2015, p. 641)

As contradições que as democracias estão vivenciando no ocidente se revelam na lenta implementação das demandas do capital e do mercado em detrimento dos direitos sociais. Arelaro (2015) sustenta que o papel do Estado vem se redefinindo a partir de um processo que envolve:

1) privatização e/ou terceirização, com repasse de obrigações do estado para privados e para viabilizá-los são estabelecidos “contratos de gestão”; 2) um processo de centralização crescente das atividades, envolvendo um planejamento minucioso das ações e um monitoramento permanente das operações e neste caso estabelece-se a uniformização como o critério principal de avaliação de competências; 3) a defesa do consenso, para permitir que a divergência, em qualquer setor seja punida ou deslegitimada, em especial, os conselhos, sindicatos, associações científicas e movimentos sociais, que no momento anterior deveriam garantir a gestão democrática por meio da participação popular na definição das políticas sociais. (ARELARO, 2015, p. 9)

Esse processo, permeado às vezes por princípios neoliberais e conservadores em sua essência, vem gradualmente nos últimos quarenta anos se impondo através e nas instituições políticas por meio de um discurso que visa criar consensos. Nessa complexa relação entre os interesses privados em meio ao serviço público, especialmente no que se refere à educação, Peroni (2015) sustenta que o Estado foi convidado a exercer controle ou regulação acerca das

contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente, apesar do Estado mínimo anunciado pelo neoliberalismo, este é chamado a socorrer o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise. E contraditoriamente, foi e é considerado o culpado pela crise, conforme a teoria neoliberal. (PERONI, 2015. p. 19)

Percebemos que existe um discurso marcado por contradições na prática, pois o Estado se revela interessante para socorrer as necessidades do capital, mas no que se refere às demandas sociais ele precisa ser mínimo. A mesma autora entende que o processo de

mercantilização da educação acontece é marcado por uma correlação de forças onde em muitas situações o conteúdo da educação é pré-estabelecido pelo poder privado, embora as escolas permaneçam públicas. Nesse caso, percebemos uma gestão gerencial permeando a administração pública. (PERONI, 2015).

Segundo Montano e Susin (2015, p. 76), a disponibilidade de vagas da Educação Infantil, por exemplo, que é obrigatória, “encontra respaldo no governo federal e é garantida por leis que incentivam organizações não governamentais a se ocuparem de políticas públicas mediante repasse de recursos públicos [...]”. Essa institucionalização da disponibilidade de vagas para a Educação Infantil contribui para a lenta reconfiguração do papel do Estado no que se refere à disponibilidade e oferta de uma educação pública e gratuita para as crianças (MONTANO, SUSIN. 2015)

As mesmas autoras sustentam que a parceria público-privado transfere para a sociedade civil a responsabilidade pela prestação de serviço em relação às suas demandas e tem potencial para atenuar as reivindicações da sociedade em relação ao Estado, pois nesse modelo a sociedade se torna sua parceira. Segundo Montano e Susin, “é a sociedade civil que, por meio de organizações sociais passa a ofertar educação infantil a baixo custo, atendendo uma demanda de responsabilidade do Estado, sem assegurar a qualidade exigida pelas normatizações nacionais e locais [...]” (MONTANO, SUSIN, 2015, p. 77)

Nesse modelo de parceria público-privado existe uma tendência de se reduzir o custo do aluno, impactando de forma negativa a qualidade da educação ofertada para as crianças, visto que essa prática reduz o custo operacional. Segundo as autoras, contratando

profissionais não habilitados, ou, quando habilitados, a sua contratação como técnicos de educação, cujos salários são inferiores ao dos professores. Há ainda a precariedade dos espaços físicos e dos materiais pedagógicos, bem como das ações desenvolvidas com as crianças que, na maioria das vezes, ficam confinadas às salas de atividades e muito tempo expostas a programas de televisão (MONTANO, SUSIN. 2015, p. 77)

Fica notório o impacto para o desenvolvimento das crianças, a adoção de tais projetos e modelos, assumidos por um Estado que está sendo redefinido. Percebemos que a análise sobre pesquisas acerca das políticas de/para/na Educação Infantil se torna mais promissora quando problematizamos o papel do Estado e o significado atribuído ao próprio Estado pelos pesquisadores que se dedicam a analisar as políticas públicas de/para/na Educação Infantil. Embora não seja adequado ficarmos reduzidos a uma análise que seja restrita ao Estado, tendo em vista que a política é permeada por relações poder que vão além das estruturas

governamentais, é fundamental não negligenciarmos o Estado nas pesquisas em política educacional (BALL, 1994).

Ao problematizar as mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional, Ball (2011) alerta para o uso de palavras e de uma lógica discursiva que se revela como inerente à nova concepção sobre o papel do Estado acerca da Educação. Ball apresenta algumas diferenças entre as características do Bem- Estar Social e do novo gerencialismo, conforme tabela 4.

Tabela 4 - Principais características do Bem-Estar Social *welfarism* e do novo gerencialismo

Bem- Estar Social	Novo gerencialismo
Sistema de valores voltado ao serviço público	Sistema de valores orientado ao cliente
Decisões guiadas pelo comprometimento com “padrões profissionais” e valores, tais como: igualdade, assistência, justiça social	Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca da competitividade
Ênfase nas relações coletivas com os funcionários – por meio dos sindicatos	Ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência da qualidade total (GQT) e gerência de recursos humanos (GRH)
Consultiva	Autoritária
Racionalidade substantiva	Racionalidade técnica
Cooperação	Competição
Gerentes socializados dentro da área e valores específicos do setor de Bem- Estar Social; educação, saúde, assistência social	Gerentes socializados genericamente, i.e., dentro da área dos valores da ‘gerência’

Fonte: Ball, 2011, p. 200

As transformações no papel do Estado no cenário brasileiro, tal como abordamos, impacta de forma direta o direito público à educação básica obrigatória e gratuita para a faixa etária de 4 a 17 anos de idade. A esse respeito, com lucidez e inteligência afiada, Cury (2011) sustentou que meios de colaboração entre todos os entes federativos e sistemas de ensino deverão apoiar a ‘universalização do ensino’ obrigatório. O autor compreende que tal obrigação, imbricada a outras metas, deverá possuir um patamar de qualidade, bem como de equidade dentro de um Planejamento de Educação Nacional. À luz de Cury, acreditamos que o sistema nacional de Educação “se impõe dentro de um horizonte, cada vez mais amplo, por meio do Plano Nacional de Educação, congruente com os Planos Estaduais, Municipais e

Distrital de Educação, mediante o estabelecimento de regime de cooperação entre os entes federados” (CURY, 2011, p. 13).

Na nossa compreensão, Cury (2011) apresenta alguns pré-requisitos para a construção de políticas educacionais que sejam qualificadas o suficiente para melhorar o cenário da Educação brasileira, constituída por assimetrias e descompassos em relação à capacidade de garantir o direito de todo cidadão à educação. Nesse cenário, lançamos a seguinte questão: a produção acadêmica sobre políticas de/para/na Educação Infantil tem abordado a necessidade de construirmos políticas educacionais de natureza mais ampla, cuja continuidade seja garantida como política de Estado?

Observamos neste capítulo um breve inventário das pesquisas sobre políticas e reflexões sobre as concepções de Estado, bem como suas transformações no contexto do final do século XX e início do século XXI e os possíveis efeitos nas políticas de/para/na Educação Infantil, assim como questionamentos sobre a presença de tais transformações. Ao final apresentamos alguns questionamentos relacionados à possível presença de tais alterações no papel do Estado na produção acadêmica sobre as políticas de/para/na Educação Infantil. No capítulo seguinte, 3, apresentaremos uma síntese dos textos sobre políticas mais citados na base de dados.

CAPÍTULO 3
AUTORES E TEXTOS SOBRE POLÍTICA MAIS
CITADOS NA BASE DE DADOS

Com o objetivo de fornecer ao leitor um breve panorama sobre os textos (livros, artigos, capítulos de livros) e autores (as) mais citados (as) em todas as referências que abordam política, política pública e política educacional para a criança, a infância e a educação da primeira infância em toda a base de dados, elaboramos uma síntese.

Os autores e os textos mais citados são: Barroso (2005), *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas* (artigo); Mainardes (2006), *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise* (artigo); Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), *Política educacional* (Livro); Rizzini (2011), *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância* (Livro); Castro e França (2012), *Política educacional: contextos e perspectivas* (Livro); Kramer (1995), *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (Livro); Rosemberg (2002), *Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil* (artigo); Rosseti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), *Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento* (artigo); Faria (2005), *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia* (artigo); Corsino e Nunes (2010), *Políticas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil* (artigo); Campos (1994), *Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil* (artigo); Kishimoto (1999), *Política e formação profissional para Educação Infantil: pedagogia e normal superior* (artigo); Barreto (2003), *A Educação Infantil no contexto das políticas públicas* (artigo); Oliveira (2005), *A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil* (Capítulo de livro); Freitas (2007), *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada* (artigo); e, por fim, Dourado (2009), *Uma política de Estado para a carreira na Educação Básica*.

3.1 A política e a regulação das políticas na educação

O texto de Barroso (2005) apresenta as várias acepções do conceito de regulação, bem como identifica os vários sentidos com os quais ele é apropriado nas pesquisas internacionais relacionadas a políticas educacionais. Segundo Barroso, a propagação atual no campo educacional do termo “regulação” está vinculada comumente à necessidade de atribuir outro papel à intervenção do Estado no que se refere às políticas públicas. Não raramente, esse outro estatuto relacionado ao “novo” papel do Estado enquanto regulador tem o objetivo de evidenciar as possibilidades de “modernização” da administração pública em relação aos tradicionais mecanismos de controle que foram, e em alguma medida ainda são,

características da intervenção do Estado. Assim, a ‘regulação’ seria oposta à ‘regulamentação’, como nos adverte, Barroso:

Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da ‘regulamentação’ (centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). (BARROSO, 2005, p. 727)

Embora propagada com frequência, tal diferença não é rígida e não revela o significado do termo regulação em sua origem, tampouco o que é utilizado na produção científica. Ao abordar a polissemia de um conceito, Barroso expõe a diversidade de significados que o conceito de regulação assume em função dos vários contextos, disciplinas, cenários linguísticos e administrativos.

O autor sistematiza, a partir de uma lente interpretativa sobre a regulação, o modo de coordenação dos vários sistemas de educação e sustenta que a “regulação” é um processo que compõe quaisquer sistemas e visa o equilíbrio, bem como a alteração deste. Ainda segundo Barroso, a regulação abarca a construção de normas e também as adequações da pluralidade de ações dos atores, uma vez que no sistema educacional é preciso considerar uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação. O autor defende que:

A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controle direto da aplicação de uma regra sobre ação dos ‘regulados’. Embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem por vezes a mais decisiva nos resultados finais obtidos. Nesse sentido, não parecem inteiramente adequados os comentários produzidos por muitos autores, oriundos da sociologia crítica, quando vivemos um período de ‘des-regulação’ do sistema educativo, ou como defende Ball (2001), de simples ‘regulação’. Na verdade, essa é uma visão parcial do processo que ignora as múltiplas regulações (por vezes contraditórias) a que o sistema está sujeito (por parte dos professores, dos pais, da comunicação social, e de outros agentes sociais) e que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração. (BARROSO, 2005, p. 733 – 734)

Na visão do autor, seria mais adequado utilizar o termo “multi-regulação”, considerando que o sistema funciona motivado por uma grande quantidade de dispositivos reguladores que não raramente ponderam a relação entre teoria, objetivos, mecanismos e resultados. Barroso também chama a atenção para a importância de valorizar o papel dos indivíduos, bem como das estruturas. Na perspectiva do autor, tais instâncias são determinantes para os resultados do sistema de regulação.

A partir do anos 1980, na Inglaterra de Margareth Thatcher e nos EUA de Ronald Reagan, constatamos o nascimento das políticas neoliberais. Consideramos importante ressaltar que não estamos nos referindo ao nascimento remoto do Neoliberalismo. Dessa forma, houve uma redução considerável do papel do Estado e a criação de mercados em setores que eram predominantemente públicos, como educação e saúde.

Tais medidas neoliberais impactaram uma série de países do mundo ocidental, uma vez que programas de desenvolvimento elaborados por organismos internacionais se fundamentaram nas práticas econômicas adotadas na Inglaterra e EUA, entre outros, como o FMI, a OCDE ou o Banco Mundial. No consenso de Washington, ocorrido em 1989, uma série de medidas foram sugeridas aos países latinos, a exemplo da reforma fiscal, do processo de privatizações e desregulamentação e da flexibilização de leis trabalhistas, além de outros pacotes de austeridade que visavam reduzir ao máximo a intervenção do Estado.

O que percebemos é que a tendência liberal não conseguiu alcançar os resultados prometidos em diversos países. Barroso sustenta que, nesse cenário caracterizado pela reconfiguração das relações entre o Estado e mercado em relação à oferta e subsídio dos serviços públicos, é urgente refletir sobre a escola visando as finalidades que devem ser alcançadas.

O autor reforça a importância de se propiciar um serviço público educacional que garanta o acesso à educação e à cultura, com equidade, justiça social e com oportunidades iguais. Para tal, é necessário desconstruir a estrutura nociva inerente à lógica do mercado inserido na educação, bem como privilegiar uma política pública construída de forma coletiva, visando o bem comum e a justiça social. Tais princípios devem nortear o conceito e a regulação das políticas educacionais.

No texto em questão, Barroso desenvolve estudos em torno de hipóteses epistemológicas que analisam processos de regulação e de intervenção do Estado na educação.

3.2 A política e o ciclo de políticas na educação

Ao abordarmos o texto de Mainardes (2006), nos deparamos com o processo de construção da abordagem do ciclo de políticas que nos remete à Stephen J. Ball e Richard Bowe. Utilizando como fundamento as perspectivas pós-modernas, pós-estruturalistas¹⁵ e pluralistas¹⁶, Stephen J. Ball e Richard Bowe propuseram um referencial analítico dinâmico e flexível, que evidencia o alto grau de complexidade das políticas públicas, aponta para a necessidade de articular seus processos macro e micro, e ressalta as relações micropolíticas e a atuação dos diversos atores no processo de sua interpretação e atuação.

A abordagem proposta por Stephen Ball e colaboradores se define como um referencial analítico de políticas públicas educacionais e oferece um arcabouço conceitual que é passível de ser adequada à política a ser explorada e aos respectivos objetivos da pesquisa, sem se fazer uso de necessariamente todos os cinco contextos. Trata-se de um referencial teórico-analítico flexível e dinâmico.

Em 1992 os autores sugeriram um ciclo estruturado por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos se relacionam entre si, não possuem uma perspectiva ou dimensão sequencial ou temporal e tampouco etapas lineares (MAINARDES, 2018). Dois anos depois, em 1994, Ball ampliou o ciclo de políticas somando aos três contextos iniciais, outros dois: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Esse aprimoramento foi publicado no livro *Education reform: A Critical and Post-structural Approach*, Ball (1994).

O contexto dos resultados ou efeitos está relacionado com temas ligados à justiça, liberdade individual e igualdade. Aqui, Stephen Ball parte do princípio que é mais adequado pensar que as políticas geram efeitos, ao invés de resultados. Nesse contexto, Ball sugere que as políticas precisam ser analisadas levando em consideração o seu impacto e as respectivas interações com eventuais desigualdades presentes. O contexto de estratégia política, último contexto do ciclo de políticas, abarca a compreensão de uma gama de atividades que permeiam o campo social e político que se revelam extremamente importantes para enfrentar as eventuais ou inúmeras desigualdades que são fruto da respectiva política que está sendo analisada e compreendida.

¹⁵ A perspectiva pós-estruturalista entende a “ação dos sujeitos” como um fator fundamental para a compreensão das políticas públicas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Tal perspectiva é abordada de forma mais detalhada ainda nesse subtópico.

¹⁶ A abordagem pluralista enfatiza os “grupos de pressão e de interesses constituídos de múltiplas maneiras” (COIMBRA, 1987, p. 98). Tal perspectiva é abordada com maior riqueza de informações ainda nesse subtópico.

O primeiro contexto, chamado de contexto de influência, é o contexto onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos estruturados. Nesse contexto diversos grupos que possuem interesses distintos se confrontam para exercer influência sobre a definição dos objetivos sociais da educação. Nesse contexto, percebemos a participação de pessoas e grupos ligados aos partidos políticos, ao legislativo, bem como ao governo. É nesse contexto que os conceitos ganham legitimidade e constituem um discurso para a política. O discurso em construção pode receber apoio ou não, podendo ser questionado por determinados grupos sociais que exercem alguma influência nas arenas públicas.

A relação entre o contexto de influência e o contexto de produção de texto não é simples. O contexto de influência está relacionado a um conjunto de interesses mais rígidos, já os textos políticos estão relacionados ao interesse do grande público. Via de regra, os textos políticos representam a política. Tais representações adquirem formas variadas: desde textos oficiais até pronunciamentos ou comentários formais.

Segundo Ball, o contexto da prática é onde a política está susceptível a ser interpretada, reinterpretada e recriada, e onde a política produz diversos efeitos que podem evidenciar alterações substanciais na política original, considerando que, para Ball e colaboradores, dentro do contexto da prática, as políticas estão sujeitas a alterações que são fruto de interpretações diversas.

O contexto de estratégia política, último contexto, exige a identificação de uma série de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para enfrentar as desigualdades geradas ou refletidas pela política analisada. Na visão de Ball, este componente é de fundamental importância para a pesquisa social crítica.

A complexidade do ciclo de políticas substitui outros modelos de análise de políticas com uma estrutura simples e linear. Esse referencial analítico é compreendido como dialético, multifacetado, e exige a articulação entre as perspectivas macro e micropolíticas.

Mainardes (2006) é graduado em Pedagogia e atua no campo das epistemologias da Política Educacional, Políticas para o Ensino Fundamental e Ética em Pesquisa. No texto em questão, o autor desenvolve estudos em torno de hipóteses epistemológicas que analisam criticamente programas e políticas educacionais desde a sua formulação até a sua implementação no contexto da prática.

3.3 A política educacional vista do Nordeste brasileiro

O livro organizado por Castro e França (2012) está subdividido em cinco partes e cada parte é constituída de capítulos que abordam respectivamente aspectos das diversas políticas educacionais dos diferentes segmentos da educação no Brasil, a partir do Nordeste brasileiro. Assim trataremos também na análise.

O capítulo 1 da parte I, “Modernização administrativa: repercussões na gestão educacional”, escrito por Monik de Oliveira Lopes e Alda Maria Duarte Araújo Castro, nos revela uma série de fatores que envolvem a reconfiguração do capital que foi resultado das alterações que ocorreram em nossa sociedade atual. No momento seguinte, as autoras realizam uma reflexão sobre a reforma gerencial adotada no final do século XX e, no terceiro momento, abordam os efeitos da reforma gerencial no contexto da gestão educacional.

O capítulo 2 da parte I, Gestão Educacional Pública em parceria com o setor privado: A experiência do Programa Gestão Nota 10 na Rede Municipal de Ensino de Mossoró – RN, escrito por Eugênia Moraes de Albuquerque e Antônio Lisboa Leitão de Souza, evidencia o quanto as políticas de parceria público-privado na oferta e gestão educacional contribuem para consolidar a lógica do mercado e, assim, inviabilizar uma pedagogia libertadora e emancipatória. Nesse capítulo, realizou-se um estudo sobre os efeitos da utilização do programa Gestão Nota 10 no Município de Mossoró (RN), através de uma parceria entre a prefeitura municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS).

No capítulo 3 da parte I, escrito por Gercina Dalva e Antônio Lisboa Leitão de Souza, denominado a “Participação e autonomia na escola: A eleição de diretor como espaço de articulação entre teoria e prática”, os autores realizam reflexões sobre a eleição de diretor como uma das ferramentas de elaboração da gestão democrática. Foi utilizada como referência a experiência que ocorreu na Escola Estadual 11 de Agosto, em Umarizal (RN). No referido capítulo, os pesquisadores buscaram analisar em que medida esse processo contribuiu para o fortalecimento da democratização da gestão escolar no período entre 2005 e 2008, que compreende os dois mandatos de diretores que foram eleitos de forma direta.

O capítulo 1 da parte II, escrito por Luciane Terra dos Santos Garcia e Lenilton Batista do Nascimento, se dedica a compreender o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no período entre 1990 a 2007, tendo como referência o Estado-avaliador no Brasil. Tal concepção de Estado foi resultado da influência direta dos princípios

neoliberais, que visa à realidade do capital. Assim, o modelo burocrático foi reconfigurado pelo modelo gerencial.

No capítulo 2 da parte II, as autoras Maria Aparecida dos Santos Ferreira e Magna França escreveram sobre o federalismo e sua relação com o financiamento da educação básica, bem como sobre o Fundo Nacional de desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

No capítulo 1 da parte III, Políticas de Educação do Campo e Ambiental, as autoras Luciane Almeida Mascarenhas de Andrade e Maria Aparecida de Queiroz escreveram sobre “Educação no meio rural: controvérsias políticas e pedagógicas”. As autoras sustentam que nas políticas educacionais para os filhos dos trabalhadores rurais predomina uma concepção dualista entre o rural e o urbano, privilegiando-se projetos de ensino que atendem às demandas do capital.

No Capítulo 2 da parte III, os autores Márcio Adriano de Azevedo e Maria Aparecida de Queiroz escreveram sobre “A educação do campo na América Latina e no Brasil: O trabalho docente e a diversidade em turmas multisseriadas”. Constata-se que as primeiras escolas com turmas multisseriadas foram inauguradas no Brasil Império (1822 – 1889). Segundo os autores, uma parte considerável das “escolas do campo no Brasil está organizada de acordo com as modalidades seriadas, mistas e multisseriadas” (AZEVEDO; QUEIROZ, 2012, p. 173)

No capítulo 3 da parte III, os autores Francisco Dutra de Macedo Filho e Antônio Cabral Neto escreveram sobre a “Educação ambiental no Brasil: uma análise dos princípios e objetivos da atual política”. Os autores sustentam que a superação dos graves problemas de natureza social e ambiental exigem uma alteração na forma como a economia se estrutura.

No capítulo 1 da parte IV, as autoras Ulisséia Ávila Pereira e Magna França escreveram sobre as “Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no Brasil (1998 – 2008)”. Observamos que as reformas vivenciadas no Brasil no final do século passado, especificamente a partir dos anos 1990, são reflexos das diversas alterações que ocorreram no mundo, sobretudo em função das crises econômicas e da expansão dos princípios neoliberais, visando a qualidade, produtividade e eficiência.

No capítulo 2 da parte IV, o autor Gilmar Barbosa Guedes escreve sobre o “Protagonismo juvenil na escola de ensino médio no Brasil: diretrizes para uma discussão teórica”. O autor sustenta que é necessário estimular a participação do aluno como um passo necessário para tornar viável o processo de democratização da escola pública, bem como de:

“universalização do atendimento na faixa etária adequada e de melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola de ensino médio público”. (GUEDES, 2012, p. 265)

No capítulo 1 da parte V, as autoras Maria Goretti Cabral Barbalho e Alda Maria Duarte Araújo Castro escreveram sobre “A Nova Arquitetura do Ensino Superior: A Expansão e a diversificação no Período Pós – LDB (1995 – 2006)”. As autoras analisaram o processo de expansão do ensino superior e seus respectivos efeitos para a educação no Brasil no período entre 1995 e 2006. No primeiro momento, elas fazem reflexões sobre a expansão e a diversificação do ensino superior como mecanismos para atender às necessidades da sociedade contemporânea. No segundo momento, abordam os dados de crescimento relacionados às vagas, instituições e matrículas de uma forma geral e, no terceiro momento, os dados são analisados levando-se em consideração os diversos modelos que as instituições de ensino superior adquiriram no Brasil.

No capítulo 2 da parte V, as autoras Shirmênia Kaline da Silva Nunes Eussen e Alda Maria Duarte Araújo Castro analisaram as políticas para o ensino superior adotadas no período da reforma educacional, destacando a elaboração e a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Castro e França (2012) são graduadas em Pedagogia e atuam no campo das políticas de formação de professores, políticas de Educação a Distância e de Educação Superior; política educacional, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), valorização do magistério e Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Na referida obra, as autoras desenvolveram estudos e reuniram textos em torno de hipóteses epistemológicas que sistematizam o conhecimento na área e analisam as políticas de Estado e a gestão das ações políticas educacionais.

3.4 A política e as reformas da educação brasileira

A obra ‘Política Educacional’, de Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo é intitulado “Reformas de ensino, modernização administrativa”. O segundo capítulo é denominado “Arautos da reforma”. E o terceiro capítulo é chamado “A reforma como política educacional dos anos 1990”.

O capítulo 1 está dividido em quatro atos, sendo: “Reformas do ensino, anos 1930: primeiro ato”; “Reformas do ensino, anos 1940: segundo ato”; “Reformas do ensino, anos 1960 e 1970: terceiro ato” e “O berço do consenso: quarto ato”.

O Capítulo 2 contém sete tópicos: “A Conferência Mundial de Educação para Todos”; “Cidadania, competitividade e equidade: Lemas da Cepal nos anos 1990”; “A UNESCO delinea a educação para o século XXI”; “V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe”; “Um banco define as prioridades e estratégias para a educação”; “A interlocução nacional”; e “Arautos da reforma entre os educadores”.

O capítulo 3 se constitui de cinco tópicos: “A reforma da educação básica”; “Ensino superior”; “Reforma na universidade, sem reforma universitária: o caso da formação de professores”; “O avesso do consenso”; e “Impossível concluir”.

As autoras analisam de forma crítica os documentos nacionais e internacionais do Banco Mundial, da CEPAL, da UNESCO e da OREALC. Os dados apresentados e as reflexões se referem às políticas educacionais empreendidas entre os anos 1930 e 1990.

No Capítulo 1, iniciamos tecendo reflexões acerca das políticas educacionais que se iniciaram com o governo Vargas, que criou vários ministérios, entre esses, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que tinha por objetivo inaugurar uma proposta educacional que priorizasse o projeto de caráter modernizador que se almejava para o desenvolvimento da nação, como defendem as autoras: “A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi uma medida inicial do Governo Vargas que se iniciou em 1930. O governo visava estruturar um ensino voltado para a projeto modernizador que se ambicionava para o país.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 16).

Em relação aos anos 1940 e, portanto, na esteira do ‘segundo ato’, em especial entre 1942 e 1946, foram inaugurados sete decretos-leis.

Igualmente, não vamos realizar, nesse caso, uma análise exaustiva dos decretos que compõem as Leis Orgânicas. Consideramos importante ressaltar que tais leis são apropriadas como um complemento à política educacional iniciada com a Criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930.

Em 1945, a ditadura do Estado Novo chegou ao fim e, em 1946, foi promulgada a nova Constituição, no governo de Eurico Gaspar Dutra, de caráter liberal. A nova carta de 1946 defendia as liberdades individuais e a educação como direito de todos, levando os poderes que constituem o Estado a assegurar a educação em todos os níveis.

É importante ressaltar que a vitória das “forças conservadoras” ocorreu em um cenário internacional de Guerra Fria, cujos reflexos na América Latina foram perceptíveis com a

Revolução Cubana, que em 1959 evidenciou a capacidade de resistência e de mobilização de Fidel Castro, o que contribuiu para o clima ideológico polarizado e radical no âmbito político.

Nos anos 1960 começou o regime militar no Brasil, caracterizado por um executivo com poderes ampliados e mecanismos de repressão, censura e coerção próprios, governo este que suprimiu a mobilização política e criou condições para os interesses do capital se impor no país. Esse contexto favoreceu reformas educacionais nos anos 1960 e 1970 que visavam uma educação que se aproximasse das demandas do mercado de trabalho.

Nos anos 1970, a crise econômica alimentada também pela crise internacional do petróleo, além das questões sociais passou a ocupar um espaço político maior, resultando em elaboração de programas direcionados às regiões mais carentes do país, em especial, alguns estados nordestinos. Projetos como o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL), que eram caracterizados por incoerências em sua estrutura por serem “formulados de forma centralizada em nível de governo federal, no mais das vezes os recursos alocados perdiam-se nos entraves burocráticos das muitas instâncias administrativas intermediárias.” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 36)

Em relação à década de 1990, percebemos que o neoliberalismo e os princípios que o constituem como a desregulamentação, flexibilização, Estado mínimo e que contribuíram para desconstruir as políticas de bem estar na Inglaterra da década de 1980, foram aqui adotadas pelo governo de Fernando Collor de Mello a partir de 1990.

A partir dos anos 1990, constatamos o papel protagonista assumido pelo Banco Mundial na elaboração das prioridades e estratégias para a educação. O Banco Mundial vem atuando como uma ferramenta que contribui para a política externa norte-americana. O foco na educação básica é justificado pelo Banco com o argumento de que essa educação contribui para “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente da economia e na sociedades.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 63).

Em suas páginas iniciais, o capítulo III aborda a reforma da educação básica ressaltando a Constituição de 1988, que reconhece a educação como direito das crianças pequenas, assim incluindo as creches no sistema educacional. A lei 9.394/96 compreende que a educação infantil, que abarca o atendimento nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas de 4 a 6 anos, passou a fazer parte da educação básica.

A educação básica foi influenciada por uma série de regulamentações. Podemos mencionar, entre outras, a estruturação de Parâmetros Curriculares Nacionais para as oito séries, a inauguração do SAEB e novas formas de financiamento, a saber o FUNDEF. Devemos ressaltar também que através do Decreto 2.208, o ensino médio foi separado do ensino técnico.

Já no ensino superior percebemos uma série de ações contrárias ao caráter público da universidade, sob o pretexto de racionalizar e flexibilizar “a criação de alternativas de cooperação e formação de parcerias no âmbito da sociedade civil.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 78).

3.5 A política e a história das políticas para a infância no Brasil

O texto de Rizzini (2011) aborda historicamente o percurso da construção de políticas destinadas a atender as crianças entre os anos de 1830 e 1927. História marcada pela pobreza, abandono e negligência na qual viveram e não raramente vivem as crianças e adolescentes no nosso país. Em análise histórica realizada na obra, Rizzini denuncia o sofrimento em que as crianças foram submetidas, assim como também contribui de forma importante para problematizarmos os estudos da infância enquanto campo de pesquisa. O livro resgata discussões travadas entre juristas e médicos ao longo do século XIX e XX.

Uma estrutura médica e jurídica de caráter assistencialista foi construída com objetivos bem definidos e voltados para vigiar, educar, recuperar crianças e reprimir adolescentes considerados “delinquentes”. A autora evidencia que o discurso salvacionista construído e reproduzido se constituiu como um mecanismo de defesa da sociedade, que se valeu de uma preocupação primeira com a nação e seu futuro. Havia um caráter moralizador e civilizatório relacionado à infância.

Ao analisar as raízes históricas da assistência à infância no nosso país, Rizzini sustenta que não foi encontrado documento de qualquer natureza que trouxesse à tona a voz das crianças e adolescentes. “Vozes não havia. Nem deles, nem de suas famílias ou de outras pessoas que lhes fossem caros, nem resquício” (RIZZINI, 1997, p. 15).

Na perspectiva de um ideal republicano e de um “modelo civilizatório” de origem europeia, o período que corresponde ao final do Império e o início da República revela uma mentalidade elitizada e excludente, pois percebemos contradições estruturais relacionadas à concepção de assistência e educação das crianças e adolescentes pobres. Assim defende a autora:

A elite letrada, que dominava a arena política à época, tinha diante de si uma opção a fazer: promover a educação (para ‘civilizar’), sem, no entanto, abrir mão dos privilégios ‘herdados’. Sabia-se ser preciso instruir o povo, capacitando-o para o trabalho, como único meio de atingir o progresso. O paradoxo estava em fazê-lo, mantendo o povo sob vigilância e estrito controle, como uma necessidade política de preservar a ordem pública (RIZZINI, 2011, p. 27-28)

O discurso se revelou contraditório pois, se por um lado a criança precisa ser protegida, em alguma medida precisava ser também contida para que não ofereça danos à sociedade e o ideal de nação que se procura. A autora nos alerta sobre o risco de acessarmos os documentos de um determinado período histórico como se os mesmos fossem uma verdade absoluta e não uma interpretação.

No primeiro capítulo, a autora aborda as “Representações da pobreza no Brasil urbano”. Tais representações foram documentadas pela elite, que era responsável pela elaboração das leis e que estava envolvida por um ideal patriótico de um projeto de nação. Na perspectiva da elite, as massas não eram o perfil adequado no que se pensava em termos de nação.

No segundo capítulo, a autora discute a infância “como futuro da nação”, de forma que o projeto civilizatório em si revelou uma ambivalência pois, por um lado, se reconhece que a criança é um ser humano frágil e que, como tal, demanda cuidado e proteção, por outro lado, se projeta um controle e uma vigilância sobre a criança que demonstra um comportamento agressivo e considerado perigoso para a sociedade.

Já no terceiro capítulo, Rizzini aborda a concepção e as ideias que emergiram no âmbito da justiça sobre o perigo que a infância representava, bem como as teorias sobre criminalidade que se originaram em países do hemisfério norte e foram reproduzidas no Brasil. Constatamos a elaboração de leis e uma série de ferramentas jurídicas que foram criadas para fiscalizar e controlar.

Constatamos que, ao longo do século XIX até meados do século XX, os grupos elitizados do país caracterizavam as crianças pobres como um problema a ser resolvido, ao mesmo tempo que como uma solução. A autora sustenta que essa mesma elite projetava um olhar de que a criança das classes menos favorecidas era um “problema porque embrião da viciosidade e da desordem e solução porque, ainda facilmente moldável, prestava-se a que fosse ‘educada’ como elemento útil para a nação.” (RIZZINI, 2011, p. 150).

As autoridades que atuaram na área da saúde, jurídica e social no contexto do século XIX até o início do século XX demonstraram o quanto foram ambíguos no que se refere ao pensamento e aos projetos relacionados à educação dos segmentos mais pobres, pois os

mesmos representavam um atraso que deveria ser sanado, entretanto, nutriam medo sobre os potenciais perigos que poderiam derivar caso esse “atraso” fosse superado.

3.6 A política e a educação pré-escolar no Brasil

O texto de Kramer (1995), *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, aborda as políticas para a educação infantil no Brasil sob a perspectiva de um debate sobre o conceito de infância e sociedade. A obra foi escrita na década de 1970 e Kramer conservou a versão original que contempla o posicionamento oficial, bem como os projetos e propostas realizadas para as crianças pequenas naquele contexto de nossa história. Tais discursos revelam “marginalização e discriminação das populações infantis das camadas populares, que eram rotuladas de ‘carentes’, ‘deficientes’, ‘defasadas’, ‘imaturas’” (KRAMER, 2003, p. 5).

Ao longo da década de 1970, a abordagem acerca da privação cultural, que projeta sobre a família e a criança o fracasso, e que desconsidera as origens dos problemas educacionais de suas origens econômicas, políticas e sociais, não gerou, segundo Kramer, em programas compensatórios efetivamente como constatamos em outros países. Entretanto foi e ainda é hoje utilizada para justificar o preconceito em relação às famílias e crianças de segmentos sociais pobres.

O processo que nos leva a compreender a ampliação da oferta de vagas na educação infantil no Brasil deve, segundo Kramer (2003), permanecer exposto às críticas para que assim possa ser negado ou confirmado. A realidade se apresenta contraditória, desafiadora e atual, e para ser compreendida demanda leituras, releituras, embates e polêmicas. A realidade exige engajamento na “arte da descoberta, da crítica e da transformação” (KRAMER, 2003, p. 06).

A autora evidencia que no Brasil, nem mesmo os programas compensatórios, inspirados na abordagem da privação cultural, foram implementados. As várias ações de órgãos e instâncias se revelaram desarticuladas e não raramente isoladas. Kramer aponta para a ausência de legislação, assim como a falta de políticas públicas de financiamento. No Brasil do final da década de 1970, os dados revelam que, de um total de 21 milhões de crianças, apenas 4% eram atendidas. A autora sustenta que para o processo de superação desse cenário é necessário rediscutir a concepção de infância também a partir da relação entre criança e adulto, infância e sociedade.

Kramer argumenta que é impróprio ou “inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea” (KRAMER, 2003, p 15), pois a maneira que as crianças vivenciam sua infância está relacionada ao seu contexto socioeconômico. A partir desse contexto é que precisamos nos esforçar para entender a criança e não a partir de uma suposta “natureza infantil”. Essa é a tese central da autora nessa obra.

Dessa forma, no olhar da autora, por não existir uma infância natural e uma população infantil homogênea, é preciso esforço para compreendermos as alterações econômicas e políticas que ocorreram na sociedade que influenciam o grau de sentimento, valorização e percepção atribuído à infância. As alterações na organização da sociedade alteram o sentimento em relação a ela, bem como sua percepção e valorização.

No sentido contrário, historicamente percebemos que a pedagogia, na sua concepção “tradicional” ou “nova”, tem fundamentado a sua atuação na concepção de uma natureza infantil e não na condição infantil. Percebemos que mesmo quando as propostas de creche, assim como de pré-escolar, se baseiam na perspectiva da privação cultural, gerando práticas de educação compensatória, elas desconsideram o contexto das experiências de vida das crianças concretas.

Para a autora, o sentimento de infância não corresponde à afeição pelas crianças. Ela se refere “à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento” (KRAMER, 2003, p. 17).

Em sua visão, quando cresce no mundo a percepção da realidade das crianças e surge um sentimento de infância, ocorre uma redução na mortalidade infantil e mais crianças permanecem vivas. No Brasil do século XX, os índices de mortalidade infantil permaneceram elevados. Assim, sustenta a autora: “A partir do século XVI as descobertas científicas provocaram o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes” (KRAMER, 2003, p. 17).

A percepção e o sentimento atual em relação à infância adquirem duas formas: paparicar a criança inocente e moralizar a criança considerada incompleta. O processo de privatização do “reduito” familiar, típico da sociedade burguesa, vai gradualmente sendo imposto aos segmentos mais pobres através de duas atitudes na relação com as crianças: preservá-la da corrupção, mantendo sua inocência e fortalecê-la diante das adversidades, desenvolvendo seu caráter e sua razão. A educação deveria compensar a privação cultural das crianças mais pobres.

A autora evidencia que ocorreram críticas relevantes às teorias da privação cultural e ao papel da pré-escola no sentido de compensar tal privação. Entretanto, para Kramer, “as críticas radicais dirigidas à abordagem da privação cultural impossibilitam qualquer ação renovadora e acabam reforçando os argumentos de seus próprios adversários, pelo imobilismo que pregam” (KRAMER, 2003, p. 44). Ressaltamos também que a ausência de legislação específica voltada para a pré-escola na década de 1970 não significa ausência de política. Revela-se tão somente que a política educacional orientada para o pré-escolar se encontrava estagnada, “com muitos discursos, recomendações, sugestões e interpretações, mas sem medidas concretas de amplo alcance” (KRAMER, 2003, p. 93). Constatamos pouca ação concreta por parte das políticas públicas, embora existisse muito ruído.

De esquecido e ignorado, o pré-escolar foi repentinamente colocado sob os holofotes de educadores, sanitaristas, assistentes sociais, jornalistas e autoridades. No início de forma discreta, e depois cada vez mais insistentemente, ele tem-se tornado o alvo de inúmeros programas governamentais, projetos de pesquisa, reivindicações de grupos privados (CAMPOS *apud* KRAMER, 2003, p. 94)

Em relação às teorias da privação cultural, Kramer sustenta que o Brasil importou de outros países propostas diferentes de educação compensatória. O que observamos é que nesse processo de importação foram desconsideradas as discussões amplas e profundas de pesquisas que questionavam a aplicabilidade dos programas. Dessa forma,

o próprio questionamento já é criticado, sendo apresentadas novas propostas. Entretanto, no Brasil defende-se a educação compensatória, não se levando em conta nem as primeiras críticas, nem as análises mais complexas a que as críticas estão sendo submetidas recentemente. (KRAMER, 2003, p. 102)

Os programas para a pré-escola a baixo custo visavam também liberar as mulheres para o mercado de trabalho, o que percebemos como necessário, porém insuficiente. Contemplar a mãe e o desempenho escolar não significa que a cidadania da criança e seu direito ao atendimento esteja sendo considerado. Assim, sustenta a autora: “Em vez de lhes proporcionar condições mais dignas de vida e serviços de qualidade, destinam-lhes, por exemplo, creches e pré-escolas que são meros depósitos, conduzidas por profissionais que recebem salários aviltantes e que têm precaríssimas condições de trabalho.” (KRAMER, 2003, p. 125).

3.7 A política para Educação Infantil no Brasil e as organizações multilaterais

O texto *Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil* de Rosemberg (2002) é uma das referências mais utilizadas pelos pesquisadores do campo. Se trata de um texto amplamente citado nos estudos focados na criança, na infância e na educação infantil no Brasil. No texto, a autora analisa a influência de organizações multilaterais sobre o Estado brasileiro e sobre a configuração das políticas para a educação infantil em um período de trinta anos, que compreende 1972 a 2002.

Nos primeiros anos do século XXI, segundo Rosemberg (2002), existem as forças progressistas, que projetam a política educacional infantil para cima, se revelando através de um atendimento democrático de qualidade, e as forças que atuam no sentido contrário, ou seja, que fazem a educação infantil recuar. Apresentar e analisar as tensões entre essas duas forças é o objetivo da autora em seu texto. Tais tensões são apresentadas em três momentos distintos: a expansão durante o governo militar; as inovações a partir da Constituição de 1988; e o impacto das reformas educacionais sob a égide do chamado “Consenso de Washington”.

Para a autora, existe uma carência no que se refere aos modelos teóricos e analíticos voltados para o exame das políticas de educação infantil. Ela menciona o modelo de Cochran (1993; 1997) que associa, de um lado, “influências mediadoras” e as causas macrossociais e, de outro lado, seus efeitos em políticas. O modelo propõe o estudo e a análise, a partir de pesquisadores nacionais, da situação das políticas públicas para a educação infantil em países subdesenvolvidos.

No caso brasileiro, segundo Rosemberg (2002), as políticas para a educação infantil nas três últimas décadas do século XX foram influenciadas pelos modelos não formais de atendimento às crianças com baixo investimento público oriundas das organizações multilaterais (ONU, OIT, OEA, Unicef, Unesco, Banco Mundial, FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID, etc.), sendo assumidas e implementadas pelo governo federal a partir de um jogo intenso de conflitos e tensões.

O aumento ou a diminuição do volume de empréstimos fica condicionado, por exemplo, ao compromisso dos países subdesenvolvidos de promoverem as reformas do Estado propugnadas pelo Consenso de Washington.

Com algumas diferenças, segundo a autora, até o final da década de 1960 tínhamos disponível dois modelos institucionais de educação infantil: a) o modelo das creches voltados para as crianças pobres; b) o modelo dos jardins-de-infância, que não são destinados

exclusivamente para as crianças de origem pobre. Nos países desenvolvidos a expansão do atendimento ocorreu levando em consideração a qualidade, enquanto nos países subdesenvolvidos, de forma geral, as políticas adotadas para a educação infantil priorizaram a expansão com investimentos inferiores ao que seria necessário. Assim, sustenta a autora: “Porém, os países subdesenvolvidos ampliaram o atendimento graças à redução ou contenção dos gastos públicos, acarretando o que denominei, em outra ocasião, uma educação para a subalternidade” (ROSEMBERG, 2002, p. 33).

Diferente dos países do hemisfério norte, desenvolvidos, que não descuidaram da qualidade na expansão da oferta de vagas para a Educação Infantil, nos países subdesenvolvidos, a alternativa orientada pelo Consenso de Washington indicava a expansão do atendimento via modelos de baixo custo.

Enquanto nos países desenvolvidos constatava-se um crescimento acelerado da literatura infantil, a ONU, via Unesco/ Unicef, sustentava que nem tudo que era indicado para as crianças de países ricos e desenvolvidos seria viável para as crianças de países pobres. Na visão da autora, esse modelo foi inaugurado no Brasil, no contexto em que apresentávamos “condições demográficas e políticas para expansão da EI: urbanização acentuada, redução nas taxas de natalidade, despertar do ideário feminista contemporâneo, crise econômica e política em nosso contexto, do regime militar” (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

O fortalecimento dos movimentos sociais na década de 1980 foi importante no processo de queda da ditadura militar, bem como na construção de uma nova Constituição Federal, aprovada em 1988 e que, no caso específico da Educação Infantil, reconhece o direito universal à educação para as crianças de zero a seis anos, além de um direito de homens e mulheres trabalhadores de terem filhos pequenos educados e cuidados em creches e pré-escolas. Os direitos relacionados à educação infantil ficaram expressos no capítulo da educação e no capítulo relativo aos direitos à assistência. A CF/1988 reconhece a “EI como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extradoméstico.” (ROSEMBERG, 2002, p. 41).

As reformas educacionais adotadas no governo FHC (1995-2002), com forte orientação economicista, atuaram no sentido contrário àquele adotado pelos movimentos sociais do final da década de 1980 e início dos anos 1990. Entretanto, percebemos que o ensino fundamental foi uma prioridade a nível de políticas públicas. Nesse contexto de crise e grande instabilidade, o Banco Mundial acenou com um empréstimo de um bilhão de dólares para financiar projetos para a educação infantil na América Latina e Ásia.

A autora faz críticas às orientações do Banco Mundial para a educação infantil, encampadas por políticos e partidos políticos no Brasil. As soluções preconizadas resultam, não raramente,

em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam de e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente. (ROSEMBERG, 2002, p. 57)

Programas de educação compensatória, embasados em ações provisórias e não institucionalizadas, reforçam e alimentam a subordinação de gênero, pois “consideram que as mulheres são destinadas a permanecer em casa, cuidando de seus filhos ou dos filhos de outras mulheres, sem receberem formação e titulação profissional” (ROSEMBERG, 2002, p. 58). De forma contraditória, as mesmas organizações multilaterais, bem como os estados nacionais, a exemplo do estado brasileiro, elaboram programas e estabelecem metas, visando inclusive eliminar ou reduzir a desigualdade de acesso e oportunidades de gênero.

3.8 A política e o atendimento às crianças nos países em desenvolvimento

No texto *Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento*, as autoras Rosseti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) se propõem a realizar uma reflexão com posicionamento crítico acerca das políticas para a infância em países em desenvolvimento, abordando a América Latina como estudo de caso. Alguns dados da Suécia, Japão, EUA e Canadá também foram utilizados como parâmetros comparativos. Para o desenvolvimento desse estudo foram selecionados nove países, compreendendo mais de 80% da população da América Latina. São eles: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, México, Peru, Uruguai e Venezuela. O critério utilizado para a escolha foi a “importância política e econômica; engajamento dos países em algum tipo de política de educação e cuidado infantil e diversidade de componentes culturais apresentados pela amostra como um todo.” (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 70).

Para a construção do artigo, informações e dados foram encontrados através da revisão bibliográfica e de material enviado por instituições dos países latino-americanos inseridos no estudo, bem como entrevistas com a Dra. Fúlvia Rosemberg, Dra. Maria Alice Setúbal e Dr. Robert Myers.

O enfoque utilizado na elaboração do texto se fundamentou no modelo de Cochran e priorizou o macrossistema, que se revela por “padrões generalizados da cultura, tais como: sistemas econômicos, sociais, educacionais, legais e políticos” (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 72). Dados do macrossistema foram utilizados para uma compreensão mais panorâmica do contexto latino-americano, tais como o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e o PIB *per capita*.

Ao analisar as políticas e programas, as autoras constataram que as diferentes concepções percebidas nos países considerados desenvolvidos do hemisfério norte e nos países latino-americanos, em desenvolvimento, precisam ser problematizadas levando em consideração os discursos que fundamentam tais concepções. Constatou-se a presença de duas perspectivas que se opõem nos fundamentos das políticas públicas para a infância, como a perspectiva de necessidade e a perspectiva de direitos.

Ao analisar os vários programas voltados para as crianças pequenas no cenário latino-americano, foram notórios alguns avanços, mas também contradições. Tais programas se esforçam para se estruturarem na perspectiva de direitos, ao passo que as agências multilaterais os associam, em geral, a uma perspectiva de necessidades. No âmbito da América-latina, as autoras sustentam que a desigualdade social é tão intensa que

Influencia drasticamente a forma como as políticas são concebidas e os programas implementados. As políticas são justificadas, basicamente, como meio de intervenção social para ajudar aqueles que necessitam e para evitar eventuais consequências antissociais. (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 90)

A situação de extrema pobreza notada em diversos países do hemisfério sul e também do norte exige a adoção de algumas políticas que atenuem seu impacto nas crianças, entretanto, as autoras sustentam que o processo de emancipação e inclusão só será efetivo se tais políticas forem fundamentadas na perspectiva do direito. As autoras sustentam que as políticas não deveriam ser exclusivamente justificadas a partir de uma caridade:

As principais políticas para educação e cuidado infantil não podem porém ser reduzidas a uma ajuda aos que necessitam, a uma educação para submissão e exclusão, pois essas políticas podem colaborar para a construção de uma cidadania assistida e tutelada. Elas devem ter como objetivo a promoção da autonomia e o exercício da cidadania, para que esta seja responsável e competente. Uma educação de boa qualidade, como um direito, é o instrumento básico para alcançar esses objetivos. A educação e o cuidado infantil devem ser propostos como meios de inclusão social, oferecendo condições que permitam a construção de uma cidadania emancipada. Os melhores resultados de uma política eficiente contra a pobreza são obtidos, justamente, quando os assistidos alcançam um estado no qual são

emancipados da ajuda e, para tanto, o indivíduo deve ter o direito à educação e ao aprendizado contínuo. (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 90)

Os fundamentos que contribuem para a elaboração de políticas necessitam ser problematizados em uma perspectiva libertadora e emancipatória que efetivamente contribua para o exercício da cidadania. Pensar em políticas que sejam construídas na perspectiva do direito é tão importante quanto a qualidade dos programas, que exige investimentos na qualificação do material humano. Aqui nos deparamos com uma contradição, pois “as políticas fundamentadas em concepções compensatórias, geralmente propõem o uso de mão de obra barata, explorando o trabalho de mulheres de baixa escolaridade” (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 91).

As autoras no referido artigo desconstruem o discurso de que os programas adotados no Brasil e demais países latinos, visando a expansão de vagas, estejam fundamentados na perspectiva dos direitos. Sobre um estudo realizado sobre seis programas, assim argumentam: “a maioria dos programas avaliados apresentou baixo custo e pouca qualidade; apenas um programa apresentou baixo custo, com recursos modestos e boa qualidade” (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 94).

No contexto dos países da América Latina, constatamos que os programas denominados “alternativos”, como a Creche Domiciliar, corroboram com o processo de exclusão das crianças e populações infantis oriundas de grupos mais necessitados. Em relação ao atendimento às crianças pequenas, é necessário que sejam elaborados tantos projetos e programas quanto é diversificada e plural a realidade cotidiana e a cultura do país.

3.9 A política, a regulação e a pedagogia da infância

O artigo de Faria (2005), “Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia”, aborda no primeiro momento a trajetória da pesquisa, da política e da pedagogia na educação infantil, que de forma pouco articulada e lenta, buscam estreitar a relação. Em seguida, Faria nos relembra a trajetória da institucionalização da Educação Infantil e, no terceiro momento, tece reflexões sobre os avanços e as rupturas e/ou retrocessos.

No início do artigo, a autora nos lembra que a pesquisa sobre pesquisas foi primeiramente desenvolvida no ano de 1999 por Rocha na construção de sua tese: “o primeiro estado da arte realizado na área da educação infantil foi feito por Eloísa Rocha (1999a), no seu doutorado sobre os trabalhos apresentados em congressos científicos na década de 1990.” (Faria, 2005, p. 1018). Nesse trabalho de Eloísa Rocha foi evidenciado que diversas outras

categorias relacionadas à análise sobre pesquisa para educação infantil estão problematizando a pedagogia escolar, tais como:

tempo, espaço, relações de gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento. (FARIA, 2005, p. 1018)

A autora também menciona pesquisas desenvolvidas por Sônia Kramer em 1982, por Tizuko Kishimoto (1988, 1992), bem como os estudos de Kulhmann Jr. (1991) sobre “assistência científica”. A partir da década de 1990 percebemos que a pesquisa na área da educação infantil vai se tornando mais frequente e ampla, por exemplo, “os grupos de História da Educação e da Sociologia da Educação da ANPED. Várias revistas acadêmicas têm trazido com regularidade artigos e/ou fazem números temáticos sobre infância” (FARIA, 2005, p. 1019).

No que se refere à trajetória da institucionalização da Educação Infantil, a autora remonta o contexto em que nasceram as creches, instituições que “surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema.” (FARIA, 2005, p. 1021) Em seguida, Faria realiza algumas reflexões sobre o movimento feminista que se articulou com os sindicatos em prol das creches, que resultou na conquista através da Constituição de 1988, o direito das crianças de 0 a 6 anos frequentarem creches e pré-escolas e em 1996 um processo de organização através da LDB.

A autora finaliza o artigo abordando avanços, precisamente aqueles relacionados ao aumento significativo de pesquisas sobre pedagogia da educação infantil, entretanto, evidencia também o contexto de 2005, quando o artigo foi escrito sobre alguns desafios e/ou rupturas como a necessidade de superar os antagonismos que se referiam à “educação e assistência, 0-3 versus 4-6, falta de verba própria, direito só da mãe (e não do pai), priorizados com relação aos direitos da criança.” (FARIA, 2005, p. 1024)

Consideramos importante mencionar que Faria também ressalta a necessidade de se contrapor a programas de baixa qualidade e que não estão fundamentados na pluralidade cultural brasileira.

3.10 A política universalista e a política residual na Educação Infantil

O texto de Corsino e Nunes (2010), *Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil*, aborda as políticas públicas desenvolvidas no Brasil a partir de 1980 e trabalha com dois tipos de política, a universalista e residualista. As políticas consideradas universalistas se definem pela “integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos. (CORSINO; NUNES, 2010, p. 1), ao passo que as políticas residualistas são associadas a uma camada específica da população, historicamente excluída.

Percebemos que embora a Constituição de 1988 tenha postulado a política educacional a partir de um olhar universalizante, a realidade marcada pelas interferências políticas demarcadas, assim como as várias realidades econômicas, dificultou a adoção de uma política universalista, de forma que a execução da política adquiriu uma tendência residualista.

As autoras também tecem reflexões sobre a inclusão de creches e pré-escolas à educação, assim como a política educacional tem sido operacionalizada na primeira etapa da educação básica na primeira década do século XXI.

No primeiro momento, Corsino e Nunes (2010) discutem a alteração conceitual na transferência de gestão, já no segundo momento elas apresentam

as conquistas da opção brasileira pela inserção de creches e pré-escolas à educação, enfatizando os desafios cada vez mais eminentes de não cindir e/ou desagregar esta primeira etapa educacional, apontando as consequências excludentes da direção residualista fortemente adotada no segmento de creches. (CORSINO; NUNES, 2010, p. 3)

No final do texto, as autoras problematizam a obrigatoriedade de frequência na pré-escola e questões relacionadas à política educacional a partir da constatação de que decretos e resoluções que expressam em si determinadas questões sobre políticas públicas não necessariamente significam que tais decisões serão executadas efetivamente na realidade cotidiana. Entre outras questões levantadas pelas autoras, encontramos:

Como as decisões político-legais têm se transformado em ação? Quais são os pontos de conflito envolvidos nessa política pública? De que maneira as expectativas dos diferentes atores submersos no jogo político, na criação da *policie* (parlamentares, prefeitos, membros do executivo federal, empresários, trabalhadores, sindicatos, igreja, ONGs etc.) foram levadas a êxito? (CORSINO; NUNES, 2010, p. 4)

É consensual que não é suficiente a definição de decretos e normas, sendo urgente que as respectivas secretarias de Educação forneçam orientações necessárias e viabilizem suportes em vários aspectos para que existam condições de adequação para atender às novas demandas e expectativas das políticas educacionais. Dessa forma, a expansão da oferta de vagas da Educação Infantil também será acompanhada de uma maior qualidade no serviço prestado.

As autoras concluem que, embora exista um movimento no sentido de universalização da pré-escola, não podemos afirmar que o segmento creche está apresentando a mesma dinâmica:

não se pode dizer o mesmo do segmento creche. Para acomodar a demanda a uma oferta de lento crescimento, os segmentos sociais com condições de acessar a rede privada de ensino não acessam o sistema público, ficando apenas as camadas menos favorecidas nas creches públicas e comunitárias não lucrativas. (CORSINO; NUNES, 2010, p. 15)

A creche é reconhecida como uma instituição educativa, entretanto, a oferta é aquém se considerarmos a procura. Soma-se o fato de que a função docente permanece precarizada, assim como os materiais e equipamentos necessários.

3.11 A política e a formação do profissional da Educação Infantil

No texto *Educar e Cuidar: políticas para formação do profissional da Educação Infantil*, de Campos (1994), a autora problematiza questões acerca do perfil do profissional de Educação Infantil na perspectiva do educar e cuidar. O profissional precisa ter um perfil adequado às atividades que se definem como educar e cuidar, tais como “estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças.” (CAMPOS, 1994, p. 32)

De um modo geral, o perfil das pessoas que se disponibilizam a realizar tais afazeres é de mulheres com pouca instrução, o que normalmente resulta em uma valorização aquém. Esse perfil que se espera ou se exige em relação às crianças que vão ingressar na 1ª série é diferente, pois a expectativa é que seja professor (a), normalmente com formação de “magistério de 2º grau”. Campos sustenta que “essa profissional seja capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem à rotina escolar”. (CAMPOS, 1994, p. 33- 34)

Percebemos que as professoras, considerando que são em maioria mulheres, possuem uma valorização maior em relação às profissionais mencionadas anteriormente. Entretanto,

por se tratar de profissionais que atuam junto a alunos muito pequenos, o prestígio e consequentemente o salário em geral são inferiores ao dos professores que se dedicam a outros segmentos e faixas etárias.

Ao resumir as necessidades das crianças de 0 a 6 anos, Campos (1994) evidencia que a cada etapa, novas necessidades são acrescentadas sem que as demandas anteriores sejam negligenciadas ou apropriadas como menos importantes ou necessárias. Ou seja, as necessidades das crianças entre 3 e 6 anos incluem atividades novas considerando as demandas das crianças de 1 a 3 anos, entretanto, as crianças entre 3 e 6 anos continuam necessitando de cuidados que são característicos das crianças menores, entre 1 e 3 anos.

Constatamos que assim podemos e devemos apropriar de uma concepção que contemple a “integração horizontal de objetivos e conteúdos (educação e cuidado), a qual poderá ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade e profundidade para cursos situados em etapas sucessivas do sistema educacional formal.” (CAMPOS, 1994, p. 38)

3.12 A política, o curso de pedagogia e a formação do Profissional da Educação Infantil

No que se refere ao texto de Kishimoto (1999), *Política e formação profissional para Educação Infantil: pedagogia e normal superior*, compreendemos que para a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação, conforme previsto na LDB/96, que articule o cuidar e o educar de forma indissociável, é fundamental ter atenção especial à formação dos profissionais que atuam ou que atuarão com as crianças de zero a seis anos de idade. Nessa perspectiva, a autora problematiza em seu texto a política de formação profissional para a educação infantil nos cursos de pedagogia e nos cursos de normal superior. Nas reflexões da autora, a garantia de espaços pedagógicos de interação entre formação geral e profissional é imprescindível. Ao desvincular a formação docente da formação universitária, a lei 9394/96, que recriou o curso normal superior é questionável, tendo em vista que, ao propor um curso com tempo reduzido de formação, contribui para “fragmentar o cuidar do educar e desqualificar o quadro de profissionais responsáveis pelo curso” (KISHIMOTO, 1999, p. 61).

Os dispositivos legais oriundos da CF/88, do ECA/90 e da LDB/96 inserem a criança de zero a seis anos de idade no interior do sistema escolar, na educação básica, e garantem o

direito da criança à educação. Assim, o Estado se torna obrigado a oferecer instituições para essa faixa etária e de qualificar tanto os profissionais que já atuam como os profissionais que passarão atuar, o primeiro com formação continuada e o segundo com formação inicial. Historicamente, a formação desses profissionais estava ocorrendo nos cursos de pedagogia e nos cursos de magistério.

As estatísticas demonstram a precariedade da formação dos profissionais da educação infantil. A autora sustenta que:

A situação nas creches é mais complicada. O tradicional abandono e descaso, fruto de uma política de exclusão desses profissionais no campo da educação, reflete-se no contingente de leigos que não se pode precisar pela falta de estatísticas. Mesmo nos grandes centros urbanos, um grande contingente que sequer completou o ensino fundamental. (KISHIMOTO, 1999, p.63)

De acordo com a autora, a desativação precoce dos cursos de magistério de nível médio agravou a precariedade de formação, levando quase à expulsão das leigas da possibilidade de continuidade do processo de formação por meio de programas diversos de qualificação, o que ficou estabelecido na lei 9394/96 no sentido de que todos os professores sejam habilitados em nível superior “ou formados por treinamento em serviço” (KISHIMOTO, 1999, p.63).

A autora defende a importância de indagar, na análise das políticas de formação dos profissionais, se

há respeito pelas novas concepções construídas ao longo da constituição do campo da educação infantil, como o respeito à especificidade da criança de 0 a 6 anos, a integração da educação da criança de 0 a 6 anos ou até 10 anos, a oferta de competências necessárias ao educador no interior do quadro curricular, além da premência em romper práticas tradicionais que separam a teoria da prática? (KISHIMOTO, 1999, p.64)

Nesse debate, a experiência histórica do curso de pedagogia na formação dos profissionais da educação deve ser considerada, como sustenta a autora:

Têm-se aventado que a criação do magistério de educação infantil no interior dos cursos de pedagogia é prática recente e que surge com uma questão levantada nos anos 80: ‘o que pode mais deve valer para o menos’, ou seja, se os egressos do curso de pedagogia podem formar professores de nível médio, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, porque não podem assumir a docência nessas escolas? (KISHIMOTO, 1999, p.65)

Segundo a autora, dados do MEC/SEsu/Cosin/Dain revelam a vocação do curso de pedagogia no Brasil desde os anos 1930 para formar professores da educação infantil.

O questionamento de Kishimoto nos leva a pensar sobre o que tem de específico na formação dos professores para trabalhar com as crianças de zero a seis anos de idade. A autora afirma que a integração do bacharelado à licenciatura, nos cursos de pedagogia que devem ser ofertados pelas universidades, no interior das faculdades de educação, pode configurar-se em “um novo modelo de formação profissional, que unifica a formação universitária e profissionalizante, referendando os cursos de pedagogia no seio das faculdades de educação” (KISHIMOTO, 1999, p. 66).

É necessário, em sua perspectiva, construir um modelo de formação que relacione cultura geral e cultura profissional, possibilitando a construção conjunta de saberes entre especialistas e generalistas. Discutindo a experiência francesa de formação de professores nos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM), a autora afirma que ações criativas que qualifiquem o processo de aprendizagem das crianças decorrem de formação qualificada que conjugue estruturas universais de pensamento com múltiplas estratégias de apreensão de saberes. Assim sustenta:

Dentro de estruturas universais do pensamento somente a multiplicidade de estratégias de apreensão de saberes, subsidiada pela diversidade do espaço pedagógico, poderá garantir ações criativas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade das ciências da educação, típica da pedagogia, instala a diversidade necessária ao espaço pedagógico, caracterizando a ligação indissolúvel entre o aprender e o ensinar, referência que não pode ficar ausente do processo de formação profissional (KISHIMOTO, 1999, p.67)

A autora revela que, entre 1930 e 1990, foram criados 113 cursos de formação de professores de educação infantil, com substancial crescimento nos anos 1990 (41 cursos, sendo um terço do total), cabendo à iniciativa privada a maior quantidade. Entre as oficiais, nota-se concentração nas instituições municipais, sendo 12 novos cursos. Na década de 1990, um terço dos cursos de formação ficou sob responsabilidade dos municípios “demonstrando que a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, processo amplamente divulgado no Brasil, incluiu, também, a formação desses profissionais” (KISHIMOTO, 1999, p. 69).

Uma política de formação dos profissionais da educação infantil exige que a discussão seja ampla e democrática, permitindo e incentivando a ampliação do nível de escolaridade em todos os níveis, além de permitir também que a valorização da carreira seja conjugada aos processos de formação e que a grande experiência dos leigos seja incorporada e aproveitada, pois não podemos desfazer o material humano que atua no sistema. A diversidade brasileira

precisa ser respeitada e considerada, pois a pluralidade exige propostas e políticas que contemplem suas demandas específicas.

3.13 A política e as políticas públicas para Educação Infantil no Brasil

O texto de Barreto (2003), *A Educação Infantil no contexto das políticas públicas*, tece reflexões que visam fomentar a discussão sobre a política pública sobre a educação infantil no Brasil no contexto do início do século XXI, além de buscar situar e compreender as políticas públicas e programas federais voltados para crianças de 0 a 6 anos de idade. A autora se beneficiou de outros dois textos, o primeiro de autoria própria e o segundo em coautoria. O primeiro

foi desenvolvido no âmbito da pesquisa ‘Crianças de zero a seis anos: suas condições de vida e seu lugar nas políticas públicas’ (BARRETO, 2001). O segundo (CASTRO & BARRETO, 2002), foi elaborado para o Simpósio Educação Infantil: Construindo o Presente. (BARRETO, 2002, p. 53)

Os dois textos utilizados no referido artigo demonstram o caminho a ser seguido para alterar a situação da educação infantil no Brasil. O primeiro revela como a participação da União é pequena em relação à educação infantil em termos de política educacional, já o segundo demonstra os obstáculos relacionados à disponibilidade de recursos com o objetivo de alcançar as metas do PNE. Como sustenta a autora:

O primeiro, que aborda o lugar da criança de até 6 anos de idade e, especialmente da educação infantil, nas políticas federais, mostra como tem sido tímida a participação da União na área. O segundo aponta os desafios, em termos de recursos, para a implantação das metas do PNE. Fica evidente nos dois a necessidade de dar cumprimento ao objetivo 25 do capítulo da educação infantil no PNE, o qual estabelece que a União e o estado devem exercer ação supletiva junto aos municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras... (BARRETO, 2002, p. 63)

No texto de Barreto (2001), são realizadas propostas para o orçamento da União referente ao ano de 2002. A primeira se relaciona à alimentação das crianças atendidas na educação infantil, tanto nos estabelecimentos públicos quanto nos conveniados. A segunda sugestão apresentada por Barreto (2001) diz respeito ao material didático para as crianças matriculadas em creches e pré-escolas públicas e conveniadas. Tanto na questão referente à alimentação escolar quanto na do material didático seriam necessários um maior aporte financeiro para suprir a demanda de forma satisfatória. Como sustenta a autora:

A primeira atenderia à meta/objetivo 12, de garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados... Dessa forma, seria possível atender o objetivo 13 do PNE: assegurar, em todos os municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional. (BARRETO, 2002, p. 63-64)

A autora também destacou a necessidade de se alcançar a meta cinco do PNE, que se revela pela criação de um “Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil que possibilitasse a habilitação dos professores e dirigentes das instituições que atuam na área.” (BARRETO, 2002, p. 64) Nessa questão, a autora defende a importância de uma articulação coesa entre as três esferas de governo.

As sugestões e análises da autora não estão relacionados especificamente à questão do financiamento da educação infantil e sim à necessidade de evidenciar os dilemas diversos que existem nas questões que perpassam o atendimento das metas e objetivos presentes no PNE. Entretanto, Barreto nos adverte sobre a importância de a União atuar no que se refere a assistência financeira, nesses termos

A ausência de assistência financeira da União ao atendimento em creches e pré-escolas é um risco que as crianças de 0 a 6 anos e suas famílias não podem correr. É imprescindível que a questão seja resolvida e que se busque aplicar os princípios da integração horizontal das políticas, ou seja, a integração entre os diferentes setores governamentais que têm responsabilidades com criança de 0 a 6 anos, além da interferência vertical, isto é, entre as esferas federal, estadual e municipal. (BARRETO, 2002, p. 65)

A autora reconhece que o tema abordado no referido artigo, a educação infantil no contexto das políticas públicas, é amplo e permitiria assim resultar em diversas análises. A necessidade de tecer reflexões sobre o financiamento e a gestão educacional, na perspectiva da autora, é urgente para todos (as) que trabalham no sentido de conseguir a expansão na oferta de vagas da educação infantil e sobretudo que seja de qualidade para todas as crianças.

3.14 A política, o direito e a legislação nacional para Educação Infantil

No texto de Oliveira (2005), *A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil*, a autora elabora reflexões sobre a relação entre a legislação e as políticas nacionais para a educação infantil. No primeiro momento, ela sintetiza as contribuições da Constituição de 1988, bem como do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A autora sustenta que

A criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família; a relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua; os municípios têm a responsabilidade pela oferta da educação infantil; a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio; a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática. (OLIVEIRA, 2005, p. 36)

Constatamos que a criança é considerada como “sujeito de direitos” segundo a legislação e essa nova realidade jurídica é o carro chefe de toda a alteração no âmbito legal. Nesse contexto, a criança, sustenta a autora, “passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito profundo de conteúdos, quanto na sua abrangência” (OLIVEIRA, 2005, p.37).

A educação básica incorporou a educação infantil e uma nova demanda e também quesito nasce em função dessa inserção, no que se refere à formação para os educadores, de forma que o professor passa a atuar no processo de formulação e implementação do projeto educacional da escola. Diante dessas novas exigências, os sistemas de ensino também devem atuar no sentido de promover condições concretas para que teoria e prática estejam bem articuladas.

A autora ressalta a importância da cooperação entre os sistemas de ensino, embora o âmbito municipal seja responsável pela educação infantil, pois compete à União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (OLIVEIRA, 2005, p. 38). Outra questão que se revela importante é a elaboração de projetos curriculares, pois se revelaram uma ferramenta fundamental na formação continuada dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil.

Além do desenvolvimento desses projetos, a autora sustenta que outros avanços significativos também ocorreram na Política Nacional voltada para a educação infantil: a “formação do profissional de educação infantil; organização político-pedagógica das redes de ensino; levantamento e caracterização das instituições que atuam com a criança de 0 a 6 anos.” (OLIVEIRA, 2005, 38).

3.15 A política para a formação de professores: uma prioridade postergada

O texto de Freitas (2007), *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*, analisa as políticas no campo da formação do governo Lula e aponta evidências de uma política caracterizada por medidas de formação “focalizadas, de cursos à distância, pela Universidade Aberta do Brasil. Analisa suas relações com a transformação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em agência reguladora de formação de professores”. (FREITAS, 2007, p. 1203).

A autora inicia o texto contextualizando a situação da formação no contexto em que o artigo estava sendo elaborado, em 2007. Freitas (2007) sustenta que, em relação ao financiamento, o percentual de investimentos públicos em educação continuava pouco expressivo: “Quanto ao financiamento, a redução dos investimentos públicos na educação, ao longo dos últimos anos de políticas neoliberalizantes, persiste em 4,3% do PIB...” (FREITAS, 2007, p. 1204).

A ausência de uma política que efetivamente seja materializada em relação a salários e carreira, são apontados entre outros fatores como condições que dificultam a inserção de uma quantidade expressiva de jovens do magistério. A autora defende que a postura do Estado em relação à formação vem se revelando incipiente, assim nos alertando:

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. (FREITAS, 2007, p. 1206)

Percebemos à luz das análises da autora que uma política de formação de professores pressupõe que exista um tratamento igual nas bases da educação escolar. Tal perspectiva exige a participação de vários atores na construção de políticas, tais como educadores, estudantes, movimentos sociais, pais e demais grupos e segmentos da sociedade.

3.16 A política de Estado para a carreira do professor da Educação Básica

O texto de Dourado (2009), *Uma política de Estado para a carreira na Educação Básica*, desenvolve análises em torno de hipóteses epistemológicas acerca das possibilidades das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública, fixadas pela Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009. Segundo o

autor, o Conselho Nacional de Educação demonstra certos limites em sua própria estrutura jurídico-normativa, bem como no “espaço de interesses que o conformam, que o caracterizam e, certamente, nos instrumentos políticos que o traduzem, no esforço e na luta política ali desencadeados, que expressam determinadas intencionalidades e possibilidades históricas” (DOURADO, 2009, p. 133). É nesse cenário que as diretrizes de carreira estão contextualizadas.

Na visão do autor, existe uma assimetria no âmbito político entre a concepção mais ampla e sua concretização pois, no contexto em que ela deveria se materializar, ela sofre alguns estreitamentos e restrições. Dourado sustenta que

Há o exemplo recente da distância entre a deliberação sobre o Piso (Lei Nº 11.738, de 2008) e sua concretização, que continua a sofrer questionamentos, malgrado a lei aprovada (há, até mesmo, a possibilidade de que ela sofra alterações, antes mesmo de se materializar nos diferente entes federados). (DOURADO, 2009, p. 134)

Percebemos à luz de Dourado (2009) que existem avanços em relação às diretrizes nacionais voltadas para os planos de carreira, entretanto, as pequenas conquistas ocorrem de forma pontual. Em relação a “Avaliação e financiamento”, o autor defende que a estrutura da avaliação perpassa pela articulação existente entre formação e a valorização dos profissionais.

Constatamos que o desafio apresentado pelo autor se revela pelas tentativas de fazermos com que as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais da Educação se materializem de forma ampla e a partir de uma política de Estado e não de governo.

Neste capítulo 3, observamos as sínteses elaboradas com o objetivo de fornecer ao leitor um panorama sobre os textos e autores/as mais citados (as) em todas as referências que abordam política, política pública e política educacional para a criança, a infância e para a educação da primeira infância em toda a base de dados. Esses textos foram examinados e suas respectivas análises serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo está estruturado da seguinte maneira: retomamos os conceitos de Infância, Criança e Educação Infantil, bem como o nosso referencial teórico utilizado na dissertação, além dos conceitos de sociedade civil, Estado, poder e subjetividade. Em seguida, relembramos os passos adotados para a construção do banco de dados e apresentamos as tabelas com os autores e textos mais citados, bem como o número de vezes que os mesmos foram citados, seguido pelos quadros analíticos dos três campos conceituais.¹⁷

O processo de compreensão das políticas de/para/na Educação Infantil pressupõe ainda ter claro o conceito que assumimos sobre educação, criança e infância. A “educação infantil” é aqui definida como a primeira etapa da educação básica ofertada para crianças de zero a cinco anos e oito meses, de acordo com a legislação brasileira. À luz de Kramer (1986), o conceito de “criança” com o qual trabalhamos se refere à experiência concreta de cada criança como sujeito histórico marcado por especificidades e diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais. Assim sustenta a autora:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 1986, p. 79)

Já a categoria “infância” é entendida como conceito abstrato que remete a todas as crianças e nos possibilita pensar o que há de comum e de semelhante. No entanto, sabemos que o termo infância não tem significado óbvio, pois é definido historicamente e não corresponde a uma categorização natural e/ou universal. Como defende Kramer,

se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1994, p. 19)

É fundamental considerar que discursos supõem práticas, sendo eles mesmos práticas sociais e que, por isso mesmo, podemos levantar questionamentos sobre a existência ou não de uma ontologia social que definiria a criança e suas infâncias.

¹⁷ O primeiro campo conceitual se refere a autores (as) e textos que contribuem para as pesquisas sobre a relação entre política e infância. O segundo campo se refere a autores/as e textos que discutem as políticas para o atendimento às crianças e o terceiro campo se refere a autores (as) e textos que contribuem para a discussão das políticas para a Educação Infantil.

A fundamentação teórica da presente dissertação se estrutura a partir dos conceitos de política mobilizados por Barroso (2005), “regulação”; Ball (2016), “atuação”; e Gomes (2017) “regulação – emancipação”, bem como a abordagem de Stetsenko (2021), o “Posicionamento ativista transformador” (PAT) e o Enfoque das epistemologias da Política Educacional de Mainardes (2017). Nos esforçamos para identificar e promover a articulação entre os pontos de convergência das várias teorias, conceitos sustentados pelos (as) diferentes autores (as) a partir da teorização combinada de Mc Lennan (1996)¹⁸. Adotamos nessa dissertação uma perspectiva neomarxista, um posicionamento crítico-analítico que se revela pelo esforço que empreendemos para contextualizar a produção acadêmica investigada, bem como pela proposta de explicitar o nosso posicionamento sobre a produção investigada. A pesquisa é de natureza teórica e bibliográfica sobre as pesquisas em políticas de/para/na Educação Infantil. Para isso, identificamos autores e textos mais citados na base de dados e na memória bibliográfica das pesquisas; realizamos a leitura extensiva e intensiva dos textos dos autores mais citados; fizemos um exame dos textos apontando modelos analíticos propostos; analisamos as contribuições de autores e textos a partir do EEPE e do PAT.

Adotamos um enfoque epistemológico que se configura a partir de uma pesquisa sobre pesquisa por meio da análise crítica e leitura sistemática dos textos dos autores (as) mais citados sobre políticas de/para/na Educação Infantil que compõem a base de dados.

Na presente dissertação, utilizamos o conceito de verdade que se revela pelas práticas sociais dos homens de um determinado momento histórico. Sabemos que a realidade enquanto vivência humana é complexa, heterogênea, fragmentada e permeada de diversos significados e, assim, um cenário constituído de várias “verdades” é possível nos diversos resultados de pesquisa. Não obstante, essas verdades derivam de um determinado posicionamento epistemológico.

Como dissemos anteriormente, no capítulo 1, operamos nesta pesquisa com os conceitos de “sociedade civil” e de “Estado” adotados por Gramsci. O autor se apropria do conceito de “sociedade civil” como o “conjunto dos organismos vulgarmente ditos ‘privados’ e corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade” (GRAMSCI, 2000, p. 225-226).

O autor sustenta um conceito de Estado ampliado. A concepção de Estado de Gramsci contempla a “sociedade política (governo – executivo, legislativo, judiciário, exército), espaço de predomínio da força, e sociedade civil (diversas organizações – igreja, escolas, imprensa,

¹⁸ Explicamos a teorização combinada no início do Capítulo 1.

sindicatos, partidos políticos, associações etc.), espaço predominantemente de persuasão” (JACOMINI, 2020, p. 10).

O conceito de poder que trabalhamos na presente dissertação é o de origem Foucaultiana, que se define por uma prática social estruturada de forma histórica. Para Foucault, as relações de poder estão diluídas em todas as ramificações da sociedade. (FOUCAULT, 1979).

Assim como afirmamos no primeiro capítulo, em relação à nossa reflexividade ética, enquanto uma pesquisa que também possui um cunho político, o presente texto foi elaborado a partir de parâmetros de subjetividade que visa uma sociedade estruturada pela igualdade e justiça. Nossos valores e compromissos estão estruturados em uma concepção moral que acredita que na justiça, a liberdade individual e a igualdade jamais podem ser ofuscadas pelo afã predatório pelo lucro de alguns grupos econômicos. Compreendemos que as pessoas devem ser tratadas como fim em benefício de si mesmas. (BALL, 2011)

Esperamos, com o desenvolvimento desta pesquisa, projetar uma trajetória analítica para novas pesquisas e reflexões no sentido de problematizar e de tentarmos interpretar a base epistêmica e os pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos das referências bibliográficas mais citadas sobre política de/para/na Educação Infantil. Acreditamos que as indagações e reflexões acerca das possíveis características epistemológicas de autores (as) e textos mais citados podem nos fornecer, nessa trajetória analítica, uma visão panorâmica sobre a situação da pesquisa no campo, bem como apontar possíveis tendências, temáticas que se despontam e outras dificuldades de natureza epistemológica que possam dificultar o avanço das pesquisas no campo.

No âmbito dessa dissertação, o objetivo central da pesquisa foi analisar autores e textos mais citados nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil sob o prisma epistemológico, verificando, assim, como os autores têm operado com as respectivas teorias, qual a relação da teoria com o posicionamento epistemológico e como a pesquisa foi metodologicamente construída (enfoque epistemológico). Utilizamos na presente dissertação sistemas de classificação¹⁹.

¹⁹ Consideramos importante destacar à luz de Mainardes (2017) que toda tipologia ou classificação é arbitrária e está relacionada a propósitos específicos. Além disso, em virtude da natureza arbitrária, os mesmos objetos podem ser classificados de formas diferentes. Assim, as classificações utilizadas devem ser compreendidas como um exercício teórico sobre a pesquisa de políticas educacionais. Nesse processo de classificação, corre-se o risco de levar a cristalizações e emprego de esquemas rígidos e categorias fechadas. Por essa razão, destacamos que as classificações desenvolvidas precisam ser compreendidas como tentativas de sistematização de análise. (MAINARDES, 2017, p. 10)

Na Tabela 5, apresentamos a composição geral das referências catalogadas, sendo 1.697 trabalhos selecionados e arquivados, totalizando 48.108 referências citadas. Desse conjunto total de referências catalogadas, selecionamos todos os textos que abordam as políticas para infância, criança e Educação Infantil, somando um total de 2.887 referências. No conjunto de todas as referências catalogadas, totalizando 48.108 referências, conforme mostramos na Tabela 5, selecionamos 16 (dezesesseis) os/as autores/as e os textos mais citados entre as 2.887 referências que abordam as políticas para a infância, a criança e a Educação Infantil, conforme apresentamos nas Tabelas 6, 7 e 8 em ordem cronológica e não pela quantidade de vezes em que aparecem na base de dados. Na tabela 6 autores que contribuem para as pesquisas sobre a relação entre política e infância. Na tabela 7 autores que discutem as políticas para o atendimento às crianças. Finalmente, na tabela 8 autores que contribuem para a discussão das políticas específicas para a Educação Infantil.

Tabela 5 – Síntese quantitativa das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil

	Total de trabalhos para a composição da memória bibliográfica	Percentual %	Total de referências que constituem a base de dados da memória bibliográfica do campo	Percentual %
Dissertações	984	57,98%	10.497	28,81%
Teses	251	14,79%	25.682	53,38%
Trabalhos apresentados na ANPED	239	14,08%	4.711	9,79%
Artigos publicados em revistas Qualis A1	223	13,14%	7.618	15,83%
	1697	100,00%	48.108	100%

Fonte: Tabela elaborada pelos autores conforme a Base de dados, 2020.

Tabela 6 – Autores (as) e textos que contribuem para as pesquisas sobre a relação entre política e infância.

Autores (as)	Citações	Títulos dos Textos
Barroso (2005)	29	<i>O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas</i>
Mainardes (2006)	25	<i>Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise</i>
Shiroma, Evangelista e Moraes (2006)	27	<i>Política Educacional</i>
Rizzini (2011)	173	<i>O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância</i>
Castro e França (2012)	20	<i>Política Educacional: contextos e perspectivas</i>

Fonte: Elaborada pelo autor conforme a Base de Dados, 2020.

Após selecionarmos os (as) autores (as) e os textos mais citados entre as 2.887 referências que abordam as políticas para a infância, a criança e a Educação Infantil, conforme apresentamos nas tabelas 6, 7 e 8, apresentamos um quadro analítico dos respectivos autores (as) e textos, conforme mostramos nos quadros 1, 2 e 3. O quadro apresenta informações acerca do texto, como: Autores (as), ano de publicação, tipo de texto, natureza da pesquisa, título dos textos, abrangência, campo de atuação dos autores, perspectivas epistemológicas, posicionamento epistemológico, enfoque epistemológico, níveis de abordagem, possíveis efeitos nas políticas de/para/na Educação Infantil e Possíveis efeitos no campo dos estudos da Infância.

Quadro 1 - Quadro analítico de autores (as) e textos que contribuem para as pesquisas sobre a relação entre política e infância

1 - Autores (as) 2- Ano de publicação 3 - Tipo de texto 4 - Natureza da pesquisa 5 - Título dos	* Abrangência	* Campo de atuação dos autores	* Perspectiva epistemológica	* Posicionamento epistemológico ²⁰	* Enfoque epistemológico	* Nível de abordagem e abstração ²¹	* Possíveis efeitos nas políticas de/para/na Educação Infantil	* Possíveis efeitos no campo dos estudos da infância
---	---------------	--------------------------------	------------------------------	---	--------------------------	--	--	--

²⁰ Em relação ao posicionamento epistemológico, observamos o analítico; crítico-analítico; empirista; crítico-normativo e crítico-radical. O posicionamento analítico se refere a textos que apresentam “análise de dados ou o desenvolvimento de um ensaio teórico, devidamente fundamentado em um referencial teórico. Apesar disso, de modo geral, não apresentam um posicionamento mais explícito com relação à política investigada (ou às questões abordadas ou dados analisados).” (MAINARDES, 2017, p. 14). Nos textos (artigos, livros, capítulos de livros) classificados como crítico-analíticos percebemos “um esforço maior para contextualizar a política ou tema investigado. Além disso, os autores buscam explicitar seu posicionamento sobre a política ou tema investigado (MAINARDES, 2017, p.14). Os textos classificados como posicionamento epistemológico empirista são textos (artigos, livros e capítulos de livros), que “apresentam dados estatísticos ou dados de pesquisa, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização.” (MAINARDES, 2017, p. 15). Os textos classificados como crítico-normativo, “além da análise, propõem alternativas ou soluções para os problemas ou fragilidades identificadas na política investigada” (MAINARDES, 2017, p. 15). Já os textos classificados como crítico-radicais “apresentam análises mais aprofundadas acerca da política investigada e buscam desvelar as contradições das políticas e suas consequências para as classes sociais e para o futuro da sociedade. De modo geral, ao oferecerem uma visão mais ampla e aprofundada, são artigos que podem servir de base para outros estudos.” (MAINARDES, 2017, p. 15).

²¹ Os estudos descritivos desenvolvidos nas pesquisas em política Educacional são caracterizados com um conjunto de conceitos ou dados com uma quantidade reduzida de análise dos dados ou ideias e conceitos apresentados. Nesses trabalhos existe pouca articulação entre a teoria e os dados. Estudos descritivos não possuem argumentos que sejam marcados pela originalidade. Tais pesquisas são qualificadas como “epistemologia de superfície” pelo professor e pesquisador Stephen Ball (2011), visto que não existe uma análise com profundidade do processo político, embora exista nestas pesquisas um objeto, objetivos definidos e uma metodologia. Através da pesquisa sobre pesquisas, podemos entender que o nível de abstração que origina o posicionamento epistemológico que se caracteriza como “empirista”, pois constata-se uma preocupação importante com os respectivos dados, não dispensando a mesma atenção à análise, por sua vez superficial. Já os estudos analíticos possuem dados ou reflexões submetidas a um trabalho reflexivo, sendo comparados e/ou categorizados. Nesse caso, percebemos uma articulação mais coerente e harmônica entre os dados e a respectiva teoria empregada. Existe nesses estudos um exercício de análise que culmina na formulação de conceitos e categorias. A abrangência e a coerência da utilização do referencial teórico e do processo de análise, bem como as conclusões obtidas a partir das novas revelações podem ser empregadas em outros contextos, tendo em vista que se tornam-se mais universais (MAINARDES, 2016). Por sua vez, os estudos de compreensão se referem a pesquisas que apresentam o caráter interpretativo e explicativo do processo de pesquisa. São pesquisas que visam abordar o tema, seja ele de natureza teórica ou empírica, abordando com profundidade as relações que perpassam a política estudada. Os estudos classificados como de compreensão possuem uma riqueza nas análises, o que faz com que a pesquisa possa se tornar uma referência para inúmeras outras. Na pesquisa sobre pesquisas, esses estudos se tornam uma referência por se revelar consistente no aspecto analítico e teórico, assim como demonstrarem alto nível de coerência. (MAINARDES, 2016).

textos								
<p>1 – João Barroso</p> <p>2 - (2005)</p> <p>3 – Artigo</p> <p>4 - Teórica</p> <p>5 - O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas</p>	Internacional/Global	- Políticas de Educação e Formação/Política e Administração Educacional	- Enfoque jurídico-institucional	- Crítico-radical,	Análise crítica dos processos de regulação e de intervenção do Estado na Educação.	Compreensão	<p>Ao apresentar um modelo interpretativo para análise dos processos de regulação em educação, o autor propõe uma ferramenta analítica que pode ser utilizada nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil que contemplam o reconhecimento do Estado. Tal ferramenta de análise contribui para evidenciar relações não raramente incoerentes entre Estado e Educação em relação às políticas de/para/na Educação Infantil.</p>	<p>Entendemos que o modelo interpretativo para análise dos processos de regulação contribui de forma importante para demonstrar a influência que o macrocontexto pode exercer em análises sobre realidades microcotidianas, favorecendo assim análises mais coerentes e lúcidas no campo dos estudos da infância, consequentemente favorecendo o avanço do conhecimento no campo.</p>

<p>1 – Jefferson Mainardes</p> <p>2 - (2006)</p> <p>3 – Artigo</p> <p>4 – Teórica</p> <p>5 - Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para análise</p>	<p>Internacional</p>	<p>Epistemologias da Política educacional, Políticas para o ensino fundamental e Ética em Pesquisa</p>	<p>- Pós-estruturalista</p>	<p>- Crítico-radical</p>	<p>Análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos.</p>	<p>Compreensão</p>	<p>Ao discutir a abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais, ficou evidente que o “ciclo de políticas” propicia ferramentas para uma análise crítica do percurso das políticas (formulação, produção de textos, atuação, efeitos), de/para/na educação infantil.</p>	<p>O ciclo de políticas apresentado no artigo em questão utiliza uma perspectiva pós-estruturalista, que pressupõe a desconstrução de conceitos, engajamento crítico, utilização de novas perspectivas, bem como a análise de realidades micropolíticas cotidianas, associadas a análises macrocontextuais. Tal ferramenta de análise tem potencial para contribuir com o avanço do conhecimento no campo dos estudos da Infância, pois favorece a desconstrução de conceitos e certezas que estão presentes no campo que em larga escala se estrutura em análises centradas no Estado.</p>
--	----------------------	--	------------------------------------	---------------------------------	--	---------------------------	--	---

<p>1- Eneida Oto Shiroma; Maria Célia M. de Moraes; Olinda Evangelista.</p> <p>2 - (2006)</p> <p>3 - Livro</p> <p>4 - Análise documental</p> <p>5 - Política Educacional</p>	<p>Nacional</p>	<p>Shiroma – Política educacional, trabalho e educação, redes de políticas públicas;</p> <p>Evangelista – Política educacional, formação docente, política de educação, educação;</p> <p>Moraes – Questões de teoria e método na pesquisa em Educação, produção de conhecimento, formação de pesquisadores</p>	<p>- Enfoque jurídico-institucional</p>	<p>Crítico-analítico</p>	<p>Análise crítica de documentos nacionais e internacionais do Banco Mundial, da CEPAL, da UNESCO, e da OREALC</p>	<p>Análise</p>	<p>Ao indicar alguns aspectos importantes para a compreensão de eventos históricos que resultaram nas reformas ocorridas na educação brasileira, as autoras apontaram tendências a partir das iniciativas governamentais que estão norteadas em princípios neoliberalizantes, em se tratando das políticas de/para/na Educação Infantil referenciadas por leis, decretos e resoluções da década de 1990 apresentadas no texto.</p>	<p>A influência de organismos multilaterais na formulação de políticas de/para/na Educação Infantil ao longo da década de 1990 apontados pelas autoras fornecem para o campo dos estudos da Educação Infantil uma série de desafios relacionados às conquistas legais e à materialização dessas. O texto em questão revela a distância existente entre o texto legal e sua concretização na prática cotidiana à luz das flexibilizações sugeridas pelos bancos internacionais, o que aumenta a responsabilidade da produção acadêmica no campo, no sentido de se articular mais coerentemente as realidades micropolíticas das práticas escolares, visando a contínua consolidação e construção do campo.</p>
<p>1- Irene Rizzini</p> <p>2- (2011)</p> <p>3- Livro</p> <p>4- Análise documental</p> <p>5- O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância.</p>	<p>Nacional</p>	<p>Estudos sobre o desenvolvimento de pesquisas e projetos sociais voltados a crianças, adolescentes, jovens e seus elos familiares e comunitários. Assessoria interdisciplinar em âmbito nacional e</p>	<p>- Enfoque histórico-sociológico + - Enfoque jurídico institucional</p> <p>- Teorização combinada</p>	<p>Crítico-radical</p>	<p>Análise crítica e histórica das políticas para infância</p>	<p>Compreensão</p>	<p>A obra contribui com as pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil na medida em que analisa as raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil e, assim, favorece uma compreensão mais lúcida da trajetória da construção de políticas voltadas para o atendimento à criança e ao adolescente no Brasil.</p>	<p>A obra evidencia a necessidade de visibilidade pública para o campo dos estudos sobre infância, bem como também de parâmetros analíticos que favoreçam e potencializem os investimentos de recursos materiais e humanos nessa área. Percebemos também que, ao desconstruir o discurso da “infância perigosa”, a autora contribuiu para o avanço no campo dos estudos sobre Infância, pois demonstrou a existência de uma ideologia que</p>

		internacional						se estruturou de maneira superficial e simplificadora para o enfrentamento da questão infantil no Brasil.
<p>1 – Alda Maria Duarte A. Castro; Magna França</p> <p>2- (2012)</p> <p>3- Livro</p> <p>4- Cap. 1 – Parte I Teórica Cap. 2 e 3 — empírica</p> <p>Cap. 1 – Parte II – Teórica Cap. 2 – documental</p> <p>Cap. 1 - Parte III– Teórica Cap. 2 - Teórica Cap. 3- Teórica</p> <p>Cap. 1 - Parte IV – Análise documental Cap. 2 – Análise documental</p> <p>Cap.1 – Parte V Análise documental Cap. 2 - Análise documental</p>	<p>Parte I</p> <p>Cap. 1 – Nacional Cap. 2 – Local Cap. 3 – Local</p> <p>Parte II</p> <p>Cap. 1 – Nacional Cap. 2- Nacional</p> <p>Parte III</p> <p>Cap. 1 - Nacional Cap. 2 - Internacional al Cap. 3- Nacional</p> <p>Parte IV</p> <p>Cap. 1– Nacional Cap. 2 – Nacional</p> <p>Parte V</p>	<p>Castro – Políticas de formação de professores, políticas de educação a distância e de educação superior;</p> <p>França – Política educacional, Fundef, Fundeb, valorização do magistério e PNE (2014 – 2024)</p>	<p>Parte I capítulo 1 – Neomarxista + Jurídico-institucional = Teorização combinada</p> <p>Capítulo 2 – Neomarxista;</p> <p>Capítulo 3 – Enfoque jurídico – institucional + neomarxista + teoria de Bourdieu = Teorização Combinada;</p> <p>Parte II</p> <p>Capítulo 1 – Enfoque jurídico institucional;</p> <p>Capítulo 2 – Enfoque jurídico institucional</p> <p>Parte III</p>	<p>Parte I</p> <p>Cap. 1 – Crítico-radical Cap. 2 – Crítico - analítico Cap. 3 – Crítico – normativo</p> <p>Parte II</p> <p>Cap. 1 – Crítico - normativo Cap. 2 – Crítico – analítico</p> <p>Parte III</p> <p>Cap. 1 – Crítico - normativo Cap. 2 – Crítico - normativo Cap. 3 – Crítico – radical</p> <p>Parte IV</p> <p>Cap. 1 – Crítico-normativo Cap. 2 – Crítico – normativo</p> <p>Parte V</p> <p>Cap. 1- Crítico -</p>	<p>- Análise Crítica de programas e políticas dos vários níveis de ensino, bem como de documentos nacionais e internacionais.</p> <p>- Sistematiza o conhecimento na área e analisa as políticas de Estado, gestão das ações políticas educacionais, avaliação e financiamento da educação.</p>	<p>Parte I</p> <p>Cap. 1- Compreensão Cap. 2 – análise Cap. 3- análise</p> <p>Parte II</p> <p>Cap. 1- análise Cap. 2- análise</p> <p>Parte III</p> <p>Cap. 1- análise Cap. 2 – análise Cap. 3- Compreensão</p> <p>Parte IV</p> <p>Cap. 1- análise Cap. 2- análise</p> <p>Parte V</p> <p>Cap. 1- análise Cap. 2 - análise</p>	<p>A obra contribui para a produção de políticas de/para/na Educação Infantil na medida que enfatiza a necessidade de se construir políticas educacionais mais amplas, permanentes e como políticas de Estado e não de governo. Os textos também evidenciam fragilidades estruturais relacionadas à valorização do magistério, ao aprimoramento da gestão e a universalização do acesso.</p>	<p>A obra contribui para pensarmos e avançarmos com o conhecimento no campo de estudos da Infância na medida que realiza análises macrocontextuais sobre a educação básica que envolvem a gestão, avaliação e financiamento desse segmento e os relaciona com realidades micropolíticas de escolas do nordeste. Percebemos que a análise centrada no Estado não se isentou de demonstrar o papel que aspectos macrocontextuais exercem em realidades mais cotidianas da micropolítica. Elas se articularam.</p>

<p>5 - Política educacional; contextos e perspectivas</p>	<p>Cap. 1 – Nacional Cap. 2 - Nacional</p>	<p>Capítulo 1 – Enfoque jurídico institucional;</p> <p>Capítulo 2 – jurídico institucional;</p> <p>Capítulo 3 – neomarxismo</p> <p>Parte IV</p> <p>Capítulo 1 – jurídico institucional + neomarxista = Teorização combinada;</p> <p>Capítulo 2 – jurídico – institucional</p> <p>Parte V</p> <p>Capítulo 1 – jurídico-institucional;</p> <p>Capítulo 2 – jurídico – institucional</p>	<p>analítico Cap. 2 – Crítico - normativo</p>				
---	--	--	---	--	--	--	--

É importante ressaltarmos que a pesquisa sobre pesquisa que desenvolvemos na presente dissertação se diferencia dos estudos de revisão de literatura²², do estado da arte, também denominada de estado do conhecimento.

Análise e discussão

O texto de Barroso (2005) revela as várias acepções do conceito de regulação, assim como pontua os vários sentidos de como o conceito vem sendo apropriado nas pesquisas de âmbito internacional referentes às políticas educacionais. Segundo o autor, a disseminação atual no campo educacional do termo “regulação” está relacionada à necessidade de atribuir outro papel à intervenção do Estado no que se refere às políticas públicas. Não raramente, esse outro estatuto relacionado ao “novo” papel do Estado enquanto regulador tem o objetivo de evidenciar as possibilidades de “modernização” da administração pública em relação aos tradicionais mecanismos de controle que foram, e em alguma medida ainda são, características da intervenção do Estado.

Percebemos no artigo de Barroso (2005) uma pesquisa de natureza teórica, cuja abrangência é internacional/global. O autor adota uma perspectiva que possui características de um Enfoque jurídico-institucional e um posicionamento crítico-radical. O artigo serve de referência para outras pesquisas e apresenta um nível elevado de aprofundamento acerca do modelo interpretativo para análise dos processos de regulação em educação. Ao analisar os processos de regulação e de intervenção do Estado na Educação, o autor fornece uma contribuição importante, pois a respectiva ferramenta de análise permite depreender relações por vezes incoerentes entre Estado e Educação no que refere a políticas de/para/na Educação infantil.

O texto de Mainardes (2006) aborda as contribuições da “abordagem do ciclo de políticas” para o exame de políticas educacionais. O artigo sustenta que essa abordagem se revela como um referencial de análise importante e que favorece a construção de análises

²² A revisão da literatura é o levantamento e a análise das produções sobre um tema, compondo uma parte de uma pesquisa ou projeto de pesquisa. A revisão da literatura visa identificar o que se pesquisou ou o que se tem pesquisado, além de identificar lacunas e sintetizar as conclusões consideradas principais. A presente dissertação também se distingue das pesquisas definidas como “estado da arte”, pois esta, também conhecida como “estado do conhecimento”, é de caráter bibliográfico, que visa estruturar um mapeamento assim como examinar uma produção em campos diferentes com o objetivo de evidenciar aspectos que vêm sendo abordados em lugares e períodos diferentes. Percebemos que o estado do conhecimento se revela como uma pesquisa mais abrangente, que objetiva compreender como um determinado tema está sendo apropriado em um determinado período de tempo.

críticas de políticas e programas educacionais do momento de sua elaboração até sua implementação no contexto da prática. O texto de Mainardes (2006) possui uma natureza teórica e uma abrangência internacional, pois a abordagem do ciclo de políticas vem sendo utilizada em âmbito global na análise de políticas. O autor utilizou uma perspectiva pós-estruturalista, um posicionamento crítico-radical e um nível de abordagem e abstração característico de “compreensão”. O texto serve de referência para outras pesquisas. Em relação ao nível de abordagem, percebemos que o autor apresenta o texto de forma interpretativa e explicativa. É notória a riqueza de detalhes nas análises, o que também contribui de maneira considerável para que o artigo seja uma referência para outros pesquisadores. Percebemos também um elevado nível de coerência no aspecto analítico e teórico.

O livro de Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), *Política Educacional*, analisa de forma crítica os documentos nacionais e internacionais do Banco Mundial, da CEPAL, da UNESCO, da OREALC. Os dados apresentados e as reflexões se referem às políticas educacionais que foram empreendidas entre os anos 1930 e 1990. O livro possui uma natureza de análise documental e uma abrangência nacional. O texto demonstra características de uma perspectiva jurídico-institucional e um posicionamento crítico-analítico, pois percebemos uma contextualização das várias políticas, bem como uma clareza para evidenciar as respectivas visões sobre as políticas que foram elaboradas ao longo do século XX. O texto demonstra características de um nível de abordagem de “análise”, considerando que os dados e a legislação examinada foi perpassada por um esforço reflexivo. Consideramos também a amplitude e a coerência do emprego do referencial teórico e do processo de análise.

O texto de Irene Rizzini (2011), “O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância”, examina as raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil, propiciando uma compreensão acurada do percurso da elaboração de políticas voltadas para o atendimento à criança e ao adolescente no Brasil, assim oferecendo subsídios históricos e jurídico-institucionais para o desenvolvimento das pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil. A autora aborda historicamente o percurso da construção de políticas destinadas a atender as crianças entre os anos de 1830 e 1927, história marcada pela pobreza, abandono e negligência na qual viveram e não raramente vivem as crianças e adolescentes no nosso país. A análise histórica realizada na obra denuncia o sofrimento em que as crianças foram submetidas, assim como contribui de forma importante para problematizarmos os

estudos da infância enquanto campo de pesquisa. O livro resgata discussões travadas entre juristas e médicos ao longo do século XIX e XX.

Os textos de Barroso (2005); Shiroma, Evangelista, Moraes (2006); Rizzini (2011) e Castro e França (2012) são textos que utilizaram em larga escala de teorias fundamentadas no Estado para explicar a política, infância e práticas educacionais. Já no texto de Mainardes (2006) percebemos que foi utilizada uma perspectiva pós-estruturalista. O artigo de Barroso (2005) é de natureza teórica, abordando o tema da Regulação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Em relação à abrangência da pesquisa, percebemos que ela é internacional e global

Os textos de Barroso (2005); Shiroma, Evangelista, Moraes (2006); assim como os de Rizzini (2011); Castro e França (2012) são constituídos de uma abordagem estadocêntrica e as respectivas abordagens sobre política educacional revelam um certo esforço intelectual de inserção a uma análise com uma perspectiva jurídico-institucional e/ou neomarxista das relações da sociedade, bem como, em alguma medida, demonstram as dificuldades que envolvem as relações e processos sociais.

Barroso (2005) propõe um método de análise dos processos de regulação em educação que podem ser utilizadas nas pesquisas acerca das políticas de/para/na Educação Infantil. O texto de Shiroma, Evangelista e Moraes faz apontamentos sobre as iniciativas governamentais ao longo da década de 1990 em termos de leis e decretos que revelam princípios de natureza neoliberais oriundos de propostas de organismos multilaterais para as políticas voltadas para a educação básica e, portanto, para a Educação Infantil.

Esses (as) autores (as) acima mencionados (as) realizam abordagem e análise de política utilizando como ponto de partida o reconhecimento do Estado e sua relação com a educação, a sociedade, o capital. Alguns textos organizados por Castro e França evidenciam uma maior articulação entre aspectos macrocontextuais e micropolíticos de realidades cotidianas. Tal esforço não constatamos nos textos de Rizzini (2011) e Shiroma, e Evangelista e Moraes (2006). Consideramos importante ressaltar que a articulação entre o macrocontexto e os processos micropolíticos devem ser realizados com coerência para se evitar a arbitrariedade, como sustenta Ball:

Certamente, dentro de uma teoria centrada no Estado, estabelecer conexões entre o macrocontexto e os processos locais pode ser bastante arbitrário. Parece envolver um número de saltos conceituais que frequentemente se fundamentam em afirmações não examinadas e não analiticamente consistente. Especificamente, a teoria centrada no Estado fornece poucos princípios para separar o que é superficial e efêmero do que tem propriedades mais profundas. A teoria centrada no Estado

também não fornece diretrizes para relacionar uma agenda especificada pelo trabalho de adivinhação. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 70)

A teoria centrada no Estado que é utilizada pelos respectivos autores não favorece em termos de referenciais, ferramentas adequadas para abordar realidades micropolíticas, entretanto, as análises fundamentadas no Estado têm maior potencial para subsidiar explicações mais elaboradas no que se refere à relação entre economia e educação.

O texto de Mainardes (2006) se valeu de uma perspectiva pós-estruturalista e como tal demonstra um interesse em descortinar algumas restrições de análise das abordagens de natureza descritiva de políticas educacionais, assim como as análises marxistas que sustentam o papel do Estado e a formulação de políticas como fruto das tensões entre agentes políticos e a economia. A perspectiva pós-estruturalista utilizada por Mainardes para explicar o “ciclo de políticas” leva em consideração o sujeito e suas respectivas ações como um fator fundamental para o processo de compreensão e análise das políticas. Ao analisar as questões referentes ao poder, não o tratam de forma vertical e sim horizontalizada. Tal perspectiva revela quão importante é realizar a análise do discurso acerca das políticas. A abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen J. Ball pode ser considerada como um método de pesquisa de políticas, como já foi explicado anteriormente.

A perspectiva pós-estruturalista utilizada por Mainardes (2006) para apresentar o ciclo de políticas é potente, pois favorece a desconstrução de conceitos, exige engajamento crítico e abstração intelectual, bem como a adesão a novas perspectivas, sem desconsiderar a relação entre o macro e o microcontextos.

Tendo como referência a perspectiva pós-estruturalista, Ball sugere que as políticas educacionais também sejam apropriadas como texto e discurso. A política como texto estrutura-se na teoria literária, que apropria as políticas como “representações codificadas” com alta complexidade de tal forma que a análise de políticas se revela um desafio, pois “demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 157).

Ball (2011) defende que a política “flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais” (BALL, 2011, p. 13). O autor compreende que a política não deveria ser pensada, planejada apenas nos limites das fronteiras nacionais. Em outro momento, Ball (2011) reafirma que: “Com efeito, o relacionamento nacional/global é outro ponto de mediação no processo de políticas, uma interface na qual pressões e constrangimentos são mediados por preocupações e preferências locais.” (BALL, 2011, p.40). A partir de suas

considerações, questionamos: os respectivos autores e textos examinaram a(s) política(s) dentro dos limites do Estado-nacional brasileiro ou de forma transnacional, considerando o relacionamento nacional/global?

O texto escrito por Mainardes (2006) demonstra uma concepção de política que flui para além do Estado-nação, assim como o texto de Barroso (2005) e alguns capítulos do livro organizado por Castro e França (2012), como o capítulo 1 da parte I, “Modernização administrativa: repercussões na gestão educacional”, o capítulo 2 da parte III, “A educação do campo na América Latina e no Brasil” e o capítulo 2 da parte III, “A avaliação como estratégia de regulação de políticas para o ensino superior”. Em relação aos textos escritos por Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), observamos que houve no capítulo II, “Os arautos da reforma”, uma abordagem que revela uma concepção de política fluida e transnacional, bem como no capítulo 1, “Reformas de ensino, modernização administrativa”, mesmo que de forma mais discreta. Entretanto, não observamos essa mesma concepção presente nas análises do capítulo III. Já no texto de Irene Rizzini (2011) percebemos que o processo de análise ficou restrito a uma política pensada nos limites da fronteira nacional.

Na perspectiva de Stetsenko (2021), o Posicionamento ativista transformador defende que o pesquisador deve “expor os fundamentos político-ideológicos da pesquisa de modo a torna-los abertos à contestação e à objeção, em vez de deixá-los escondidos sob o disfarce da tradicional neutralidade de valores” (STETSENKO, 2021, p. 32). Essa percepção da autora se revela como um ponto de convergência com o “Enfoque das Epistemologias da Política Educacional” sugerido por Mainardes (2018) e Telo (2015). À luz de Mainardes (2017) e Stetsenko (2021), acreditamos que as metodologias adotadas nas pesquisas não possuem neutralidade e inocência epistemológica, assim, é importante que o pesquisador adote um certo grau de explicitude em relação a suas estruturas epistemológicas. Considerando as considerações realizadas sobre o PAT e o EEPE, questionamos: os autores e textos mais citados que contribuem para as pesquisas sobre a relação entre política e infância explicitaram suas bases epistemológicas?

Ao realizarmos a leitura sistemática dos textos, observamos que, entre os textos acima referenciados, não identificamos uma explicitação das perspectivas e dos posicionamentos epistemológicos dos autores, com exceção de Mainardes (2006) e Irene Rizzini. No texto de Barroso (2005), o processo de apreensão foi facilitado, embora ele não o tenha deixado explícito. Os capítulos 1 e 8 de Castro e França permitiram uma constatação com relativa facilidade, mas o mesmo não podemos afirmar sobre os demais capítulos da obra.

Em relação aos níveis de abordagem e abstração, observamos a existência de estudos descritivos, estudos analíticos e estudos de compreensão.

Assim, observamos que os textos de Barroso (2005), Mainardes (2006) e Rizzini (2011), bem como os capítulos 1 e 8 do livro organizado por Castro e França (2012), são de compreensão. O texto de Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), bem como os capítulos 2 a 7 e 9 a 12 de Castro e França (2012) possuem características de análise.

Stephen Ball problematiza a concepção de implementação, pois normalmente o conceito é apropriado como um processo vertical. A esse respeito, o autor sustenta que a atuação de políticas como um processo complexo e dinâmico. Na perspectiva Ballniana, “as Políticas ‘começam’ em pontos diferentes e tem trajetórias e expectativas de vida” (Ball, 2012, p. 19).

A partir da reflexão de Ball, questionamos: Os textos aqui analisados trabalham com o conceito de ‘implementação’? Observamos que, com exceção do texto de Mainardes (2006), os demais textos operam de forma generalizada com o conceito de que as políticas são implementadas.

Em relação às transformações no papel do Estado, questionamos os autores e textos que contribuem para as pesquisas sobre a relação entre política e infância: a produção sobre políticas de/para/na Educação Infantil leva em consideração as mudanças em relação ao papel do Estado? A produção científica está problematizando as alterações que o próprio Estado vem sofrendo?

Tabela 7 -Autores/as e textos que discutem as políticas para o atendimento às crianças

Autores (as)	Citações	Títulos dos Textos
Kramer (1995)	1166	<i>A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce</i>
Rosemberg (2002)	590	<i>Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil</i>
Rosseti-Ferreira, Ramon e Silva (2002)	28	<i>Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento</i>
Faria (2005)	229	<i>Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia</i>
Corsino e Nunes (2010)	35	<i>Políticas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil</i>

Fonte: Elaborada pelo autor conforme a Base de Dados, 2020.

Quadro 2 - Quadro analítico de autores/as e textos que discutem as políticas para o atendimento às crianças

1- Autores (as) 2-Ano-publicação 3-Tipo de texto 4- Natureza da pesquisa 5-Título dos textos	*Abrangência	* Campo de atuação dos autores	* Perspectiva epistemológica	* Posicionamento-epistemológico	* Enfoque epistemológico	* Nível de abordagem e abstração	* Possíveis efeitos nas políticas de/para/na Educação Infantil	* Possíveis efeitos no campo dos estudos da infância
1 – Sônia Kramer 2 - (1995) 3 - Livro 4 – Análise documental 5- A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce	Nacional	Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental, infância, formação de professores, políticas públicas e educação, alfabetização, leitura e escrita, estudos judaicos.	Enfoque Histórico; Enfoque jurídico institucional	Crítico-radical.	Análise crítica de documentos oficiais e de propostas para a educação pré-escolar.	Compreensão	Ao examinar criticamente estudos em torno de hipóteses epistemológicas que analisam documentos e propostas para a educação pré-escolar no Brasil do século XX, a autora evidencia a necessidade de se realizar leituras, releituras, embates e polêmicas para se compreender a realidade e o alcance das políticas de/para/na Educação Infantil, de forma especial em relação ao processo de expansão da oferta de vagas, que ainda se revela contraditória e desafiadora. Esse processo precisa continuar exposto às críticas.	A obra evidencia que o processo de concretização de uma política de infância só se justifica se for voltada para a cidadania e a emancipação, bem como voltada para os princípios da cooperação e autonomia. Kramer alerta que os adultos implicados precisam ser considerados, de forma que exista investimentos em salários, planos de carreira e melhores condições de trabalho. A autora reitera também que se faz necessário fortalecer o incentivo para a produção de conhecimentos. Percebemos que o Campo dos estudos da infância é frontalmente questionado e problematizado pela abordagem da autora.
1 - Rosemberg 2 - (2002) 3 - Artigo	Nacional e estabelece relações com o contexto	Relações raciais, relações de gênero, relações de	Teorização combinada	Crítico-radical	Análise crítica das políticas para educação infantil no contexto dos modelos	Compreensão	No que diz respeito aos efeitos nas políticas de/para/na Educação Infantil, Rosemberg ressalta a carência de modelos teóricos e	No campo dos estudos da Infância, Rosemberg, através desse texto, fornece uma realidade de dados sobre o

<p>4 – Teórica e Análise documental</p> <p>5 - Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil</p>	internacion al/Global	idade, ação afirmativa, educação e educação Infantil			propugnados pelas organizações multilaterais		analíticos voltados para o exame das políticas de Educação Infantil. A obra evidencia também uma situação de fragilidade relacionada ao fato de que recursos provenientes de organismos multilaterais podem ser reduzidos ou elevados em função do nível de comprometimento, dos países em desenvolvimento, com as reformas propugnadas pelo Consenso de Washington.	quanto é questionável a influência indireta que as agências internacionais sobre os programas considerados alternativos e não formais. O Campo dos Estudos da Infância precisa recusar políticas para a Infância voltadas aos países mais pobres, que são elaboradas com caráter “alternativo” e “não formais”. Fica notório para o campo que tais programas não foram construídos na perspectiva do direito.
<p>1 – Maria Clotilde Rosseti-Ferreira; Fabíola Ramon; Ana Paula Soares Silva.</p> <p>1- (2002)</p> <p>3 - Artigo</p> <p>4- Teórica e análise documental</p> <p>5- Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento</p>	Internacio nal/Global	Rosseti-Ferreira – Apego e desenvolvimento de relações afetivas, inserção de bebês em creche, interação de bebês, promoção da qualidade na educação coletiva de crianças pequenas, acolhimento familiar, acolhimento institucional e adoção; Silva –	Enfoque jurídico - institucional	Crítico – analítico	Estudo de caso da América latina a partir de reflexão crítica sobre as políticas para a infância em países em desenvolvimento	análise	Em se tratando de países da América Latina, as autoras sustentam que é preciso redefinir e compreender melhor propostas de políticas de Educação Infantil consideradas “alternativas”. Sustentam ainda que exista uma variedade de projetos que consigam contemplar a pluralidade cultural existente nesses países. Em relação às políticas de Educação Infantil, elas sugerem que esses projetos devam ser apropriados como complementares e não substitutivos às políticas estruturais.	As autoras evidenciam as diferenças entre a oferta de programas e políticas que se estruturam na “perspectiva de necessidades” ou na “perspectiva de direitos”. Tal distinção se revela importante para o campo dos estudos da Infância. As autoras reconhecem a complexidade do tema e a importância do envolvimento de diversas áreas do conhecimento para contribuir com a elaboração de programas e políticas mais coerentes e de maior qualidade.

		Relações sujeito-ambiente em contextos rurais, periurbanos e urbanos; espaço e relações intergeracionais; subjetividade, educação e infância nos territórios rurais e urbanos; educação infantil em áreas urbanas e rurais.						
1 - Ana Lúcia Goulart Faria 2 - (2005) 3 - Artigo 4 - Teórica 5 - Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia	Nacional	Primeira etapa da educação básica, na educação infantil em creches e pré-escolas, na Pedagogia da Infância, pequena infância e relações de gênero, pequena infância e classe social,	Ausência de teorização	analítico	Análise sobre as tentativas de articulação entre pesquisa, política e prática pedagógica garantiram avanço e inovação na área, que vem construindo a Pedagogia da Infância.	descrição	Os avanços que ocorreram são contemplados no artigo. Em especial, se ressalta o aumento de estudos sobre pedagogia da educação infantil, contudo fica notório alguns desafios no contexto do início do século XXI e/ou rupturas como a necessidade de superar os antagonismos que se referiam à “educação e assistência, 0-3 versus 4-6, falta de verba própria, direito só da mãe (e não do pai), priorizados com relação aos direitos da criança.” (FARIA, 2005, p. 1024)	Consideramos importante mencionar que Faria ressalta a necessidade de se contrapor a programas de baixa qualidade e que não estão fundamentados na pluralidade cultural brasileira. Os estudos sobre o campo da Infância estão em constante processo de consolidação e, nesse contexto, se faz necessário ampliar, aprofundar e problematizar as múltiplas realidades do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

		pequena infância e relações étnico-raciais, parque infantil, crianças pequenas de 0 a 6 anos, Sociologia da Infância, culturas infantis e formação para a especificidade da docência em creches e pré-escolas.						
1- Patrícia Corsino; Maria Fernanda Rezende Nunes 2- (2010) 3- Artigo 4- Teórica 5- Políticas públicas universalizantes e residualistas:	Nacional	Corsino – Educação Infantil (políticas, práticas pedagógicas e formação de professores), infância e linguagem, alfabetização, leitura e escrita e literatura infantil;	Ausência de teorização	analítico	Análise de dois modelos de políticas públicas desenvolvidas na Educação Infantil brasileira	análise	As autoras problematizam questões relacionadas à política educacional a partir da constatação de que decretos e resoluções que expressam em si determinadas questões sobre políticas públicas não necessariamente significam que tais decisões serão executadas efetivamente na realidade cotidiana. Há uma distância entre a política enquanto texto (legislação) e seu alcance nas escolas em seu microcotidiano.	No que se refere aos estudos da Infância, as autoras demonstram que embora tenha existido avanços inquestionáveis, é urgente a elaboração de políticas que compreendam com maior lucidez a realidade das respectivas comunidades e escolas, de forma que o campo da Infância seja considerado em sua pluralidade e amplitude a partir de uma realidade complexa.

os desafios da Educação Infantil		Nunes – Política pública, formação, alfabetização e currículo.						
---	--	---	--	--	--	--	--	--

Análise e discussão

O texto de Kramer (1995), *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, aborda as políticas para a educação infantil no Brasil sob a perspectiva de um debate sobre o conceito de infância e sociedade. A obra foi escrita na década de 1970. Kramer conservou a versão original que contempla o posicionamento oficial, bem como os projetos e propostas realizadas para as crianças pequenas naquele contexto de nossa história. Tais discursos revelam “marginalização e discriminação das populações infantis das camadas populares, que eram rotuladas de ‘carentes’, ‘deficientes’, ‘defasadas’, ‘imaturas’” (KRAMER, 2003, p. 5).

A autora recorreu a uma pesquisa bibliográfica, assim como à análise documental. A pesquisa de caráter histórico forneceu dados que possibilitaram uma melhor leitura do momento presente. A obra revela as condições de vida precarizadas em que as infâncias estão inseridas. A autora sustenta que a legislação que aborda o pré-escolar é pequena e contraditória. Ao questionar os programas de caráter compensatório, Kramer problematiza a política que se volta para o atendimento pré-escolar em nosso país.

Acreditamos que a autora adota uma perspectiva de enfoque histórico e jurídico-institucional, enquanto o posicionamento epistemológico é crítico-radical. Em relação ao nível de análise, observamos que o texto é constituído por características de “compreensão”.

Kramer analisa de forma crítica documentos e propostas para a educação pré-escolar no Brasil do século XX. Segundo a autora, é necessário fazer releituras para compreendermos o alcance das políticas de/para/na Educação Infantil, em específico o processo histórico que resultou na expansão da oferta de vagas. Segundo Kramer (1995), esse processo precisa continuar debatido e examinado.

O texto “Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil”, de Rosemberg (2002), é uma das referências utilizadas em larga escala pelos estudiosos do campo. Trata-se de um texto amplamente citado nos estudos que tratam de criança, infância e educação infantil no Brasil. No artigo, a autora examina o nível de influência das organizações multilaterais sobre o Estado brasileiro, bem como a elaboração e implementação das políticas para a educação infantil em um período de 30 anos, entre 1972 a 2002. Nos primeiros anos do século XXI, segundo Rosemberg (2002), haviam forças progressistas que projetavam a política educacional infantil para cima, que se revelavam através de um atendimento democrático de qualidade, e as forças que atuavam no sentido contrário, ou seja,

que faziam a educação infantil recuar. A autora apresentou e examinou as várias tensões entre essas duas forças.

O artigo de Rosemberg (2002) possui uma natureza teórica e de análise documental e se trata de uma pesquisa com abrangência nacional, estabelecendo relações com o contexto internacional. A autora articula com propriedade o Enfoque Histórico e o Jurídico institucional. Acreditamos que o posicionamento epistemológico seja o crítico-radical. A autora realiza uma análise crítica das políticas para Educação Infantil no contexto dos modelos propostos pelas organizações multilaterais. O artigo se revelou uma referência para pesquisadores do campo da infância e da área de políticas de/para/na Educação Infantil. O texto, além de ser interpretativo, é também explicativo. A autora demonstra um nível alto de coerência no que se refere ao aspecto analítico e teórico. Em sua análise, percebemos uma concepção de política que é transnacional, ou seja, que não fica restrita aos limites do Estado-nação.

As autoras Rosseti-Ferreira; Ramon; Silva (2002), no texto “Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento”, examinam as políticas para a infância em países em desenvolvimento, abordando a América Latina como estudo de caso. Alguns dados de países como Suécia, Japão, EUA e Canadá foram utilizados como parâmetros comparativos. Para o desenvolvimento desse estudo foram selecionados nove países nos quais vivem mais de 80% da população da América Latina. São eles: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, México, Peru, Uruguai e Venezuela. O critério utilizado foi a “importância política e econômica; engajamento dos países em algum tipo de política de educação e cuidado infantil e diversidade de componentes culturais apresentados pela amostra como um todo.” (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 70).

O texto de Rosseti-Ferreira; Ramon e Silva (2002), possui uma abrangência internacional/global. O artigo é de natureza teórica e de análise documental. As autoras abordam as políticas de atendimento à criança pequena nos diversos países em desenvolvimento e adotam uma perspectiva com características de Enfoque jurídico-institucional e um posicionamento crítico-analítico. Em relação ao nível de abordagem e abstração, observamos que o artigo possui características de análise. As autoras defendem que é preciso uma melhor compreensão sobre as propostas de políticas de Educação Infantil denominadas alternativas.

O artigo de Faria (2005), “Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia”, no primeiro momento, aborda a trajetória da pesquisa, da política e da pedagogia na educação infantil,

que, de forma lenta e pouco articulada, buscam estreitar a relação. Em seguida, Faria nos relembra a trajetória da institucionalização da Educação Infantil e, no terceiro momento, tece reflexões sobre os avanços e as rupturas e/ou retrocessos.

O artigo de Faria (2005) possui uma natureza teórica e uma abrangência nacional. Não conseguimos perceber a presença de uma teorização, o que nos levou a considerar o posicionamento analítico e o nível de abstração como de descrição.

O texto de Corsino e Nunes (2010), “Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil”, aborda as políticas públicas desenvolvidas no Brasil a partir de 1980 e trabalha com dois tipos de política, a universalista e residualista. As políticas consideradas universalistas se definem pela “integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia do direito de todos os cidadãos” (CORSINO; NUNES, 2010, p. 1), ao passo que as políticas residualistas são associadas a uma camada específica da população, historicamente excluídas.

O texto de Corsino e Nunes (2010) possui uma natureza teórica, uma abrangência nacional, e não percebemos nele nenhuma teorização. O posicionamento possui características de “analítico” e o nível de abordagem que observamos é o de “análise”. Ao longo da leitura sistemática que realizamos dos referidos textos, os autores (as) não explicitaram o conceito de política, de Estado, e de sociedade civil com os quais estavam operando. Não percebemos também de forma explícita os conceitos de poder, verdade e subjetividade que eles utilizaram.

Observamos na análise de autores/as e textos que discutem as políticas para o atendimento às crianças que, de forma generalizada, utilizaram o conceito de que as políticas são implementadas, o que nos remete a uma concepção vertical de poder.

Tabela 8 - Autores/as e textos que contribuem para a discussão das políticas para a Educação Infantil

Autores (as)	Citações	Títulos dos Textos
Campos (1994)	620	<i>Educar e cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil</i>
Kishimoto (1999)	448	<i>Política e formação profissional para Educação Infantil: pedagogia e normal superior</i>
Barreto (2003)	33	<i>A Educação Infantil no contexto das políticas públicas</i>
Oliveira (2005)	10	<i>A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil</i>
Freitas (2007)	27	<i>A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada</i>
Dourado (2009)	34	<i>Uma política de Estado para a carreira na Educação Básica</i>

Fonte: Elaborada pelo autor conforme a Base de Dados, 2020.

Quadro 3 - Autores/as e textos que contribuem para a discussão das políticas para Educação Infantil

1- Autores (as) 2- Ano-publicação 3- Tipo de texto 4- Natureza da Pesquisa 5- Título dos textos	*Abrangência	* Campo de atuação dos autores	* Perspectiva epistemológica	* Posicionamento epistemológico	*Enfoque epistemológico	* Nível de abordagem e abstração	* Possíveis efeitos nas políticas de/para/na Educação Infantil	* Possíveis efeitos no campo dos estudos da Infância
1- Campos 2- (1994) 3- Artigo 4- Teórica 5- Educar e cuidar: Questões sobre o perfil do Profissional de Educação Infantil	Nacional	Educação Infantil, creche, qualidade da educação e política educacional	Ausência de teorização	analítico	Análise crítica acerca das demandas para o atendimento das crianças e para a formação do profissional da Educação infantil.	análise	Ao resumir as necessidades das crianças de 0 a 6 anos, Campos (1994) evidencia que, a cada etapa, novas necessidades são acrescentadas sem que as demandas anteriores sejam negligenciadas ou apropriadas como menos importantes ou necessárias. Ou seja, as necessidades das crianças entre 3 e 6 anos incluem atividades novas considerando as demandas das crianças de 1 a 3 anos. Entretanto, as crianças entre 3 e 6 anos continuam necessitando de cuidados que são característicos das crianças menores, entre 1 e 3 anos. Essa concepção é fundamental para a elaboração de políticas	Campos contribui de forma sensível com o campo ao demonstrar a importância de os estudos da Infância precisarem tratar como indissociáveis os conceitos de “cuidar” e “educar”.

							de/para/na Educação Infantil.	
<p>1- Tizuko Morchida Kishimoto</p> <p>2- (1999)</p> <p>3- Artigo</p> <p>4- Teórica</p> <p>5 - Política de formação profissional para educação infantil: pedagogia e normal superior</p>	Nacional	Formação de professores, propostas pedagógicas, história e políticas públicas, museu e brinquedoteca, letramento e o brincar.	Jurídico - institucional	Crítico - normativo	Análise crítica das políticas de formação profissional para a Educação Infantil nos anos de 1990 nos cursos de pedagogia e Normal Superior.	análise	Uma política de formação dos profissionais da educação infantil exige que a discussão seja ampla e democrática, que permita e incentive a ampliação do nível de escolaridade em todos os níveis, que a valorização da carreira seja conjugada aos processos de formação, que a grande experiência dos leigos seja incorporada e aproveitada, pois não podemos desfazer o material humano que atua no sistema. Essa demanda de realidade é urgente em termos de políticas de/para/na Educação Infantil.	Segundo a autora, a diversidade brasileira precisa ser respeitada e considerada nos estudos da Infância, pois a pluralidade exige propostas e concepções de Infância e políticas que contemplem suas demandas específicas.
<p>1- Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto.</p> <p>2- (2003)</p> <p>3- Artigo</p> <p>4 – Análise documental</p> <p>5- A educação infantil no contexto das políticas públicas</p>	Nacional	Infância, desenvolvimento infantil, educação infantil, políticas e programas de educação, magistério e formação docente.	Jurídico - institucional	Crítico - normativo	Análise das políticas públicas e dos programas para a Educação Infantil em âmbito federal. Defende a necessidade de implementação do princípio do regime de colaboração entre União, estados e municípios.	análise	A autora entende que o tema abordado no referido artigo, “A educação infantil no contexto das políticas públicas”, é amplo e permitiria assim resultar em diversas análises. Segundo Barreto, a necessidade de construirmos reflexões sobre o financiamento e a gestão educacional é urgente para todos (as) que trabalham, no sentido de conseguir a expansão na oferta de vagas da educação infantil e, sobretudo, que esta seja de qualidade para todas as	As reflexões desenvolvidas nesse artigo estão situadas no âmbito das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no contexto do início do século XXI. Tais análises são importantes no sentido de subsidiar as problematizações que envolvem o campo da Infância em suas várias áreas e revela em alguma medida o quanto os estudos sobre o campo avançaram, mas que, por estarem em constante construção, precisam avançar mais em termos de pesquisas teóricas e empíricas.

							crianças.	
<p>1- Stela Maris Lagos Oliveira</p> <p>2- (2005)</p> <p>3- Capítulo de livro</p> <p>4- Teórica</p> <p>5- A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil</p>	Nacional	Educação, com ênfase em Educação Infantil	Jurídico - institucional	Crítico - analítico	Análise crítica sobre a legislação e as políticas. A autora defende a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das diversas políticas.	análise	A autora evidencia a importância da cooperação entre os sistemas de ensino, embora o âmbito municipal seja responsável pela educação infantil, pois compete à União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (OLIVEIRA, 2005, p. 38). Essa visão contribui para nortear as políticas de/para/na Educação Infantil.	Oliveira ressalta a concepção de criança-cidadã que contribui de forma decisiva para o campo da Infância. Pensar o campo da Infância na perspectiva de que as crianças possuem cidadania reforça todo o arcabouço legal que já foi construído em torno do campo.
<p>1- Helena Costa Lopes de Freitas</p> <p>2- (2007)</p> <p>3- Artigo</p> <p>4- Teórica</p> <p>5 - A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.</p>	Nacional	Formação de professores, políticas de formação, diretrizes curriculares, licenciaturas, curso de pedagogia e movimento dos educadores.	Jurídico-institucional	Crítico-normativo	Análise crítica das políticas e programas no campo da formação durante o governo Lula, a partir da posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).	análise	A autora inicia o texto contextualizando a situação da formação no contexto em que o artigo estava sendo elaborado, em 2007. Freitas (2007), sustenta, que em relação ao financiamento, o percentual de investimentos públicos em educação continuava pouco expressivo: “Quanto ao financiamento, a redução dos investimentos públicos na educação, ao longo dos últimos anos de políticas neoliberalizantes, persiste em 4,3% do PIB...” (FREITAS, 2007, p. 1204).	O campo da Infância se encontra em constante processo de construção. O processo de consolidação perpassa também a valorização do profissional da educação. A ausência de uma política que efetivamente seja materializada em relação a salários e carreira é apontada, entre outros fatores, como condições que dificultam a inserção de uma quantidade expressiva de jovens do magistério. A autora defende que a postura do Estado em relação à formação vem se revelando insipiente. Tal realidade impacta de forma direta no processo de

								consolidação do campo da Infância, embora a autora não aborde diretamente o campo da Infância.
1- Luiz Fernandes Dourado 2- (2009) 3- Artigo 4- Teórica 5- Uma política de Estado para a carreira na educação básica	Nacional	Política educacional envolvendo estudos sobre avaliação, gestão e regulação da educação básica e educação superior	Jurídico - institucional	Crítico analítico	- Analisa os limites e as possibilidades das Diretrizes Nacionais para os planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública, fixadas pela Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).	análise	O autor inicia o texto defendendo que, no âmbito da política, não raramente existe uma distância entre as propostas e a concretização das mesmas. Existem avanços, contudo, esses são pontuais. Assim sustenta Dourado: “As Diretrizes Nacionais para os planos de Carreira dos Profissionais da Educação avançam, mas de forma datada e localizada. Há que se avançar um pouco mais.” (DOURADO, 2009, p. 143). Esse artigo fornece reflexões que ajudam a subsidiar a elaboração de políticas para a valorização do magistério nos aspectos “conquistas de carreira” e “remuneração”.	Pensar o campo da Infância, exige também pensar nos profissionais da Educação Infantil que cuidam e educam crianças em suas mais diversas realidades do cotidiano. O texto problematiza o cenário nacional nesse aspecto, evidenciando a ausência de uma valorização homogênea e sistemática.

Análise e discussão

O texto “Educar e Cuidar: políticas para formação do profissional da Educação Infantil”, de Campos (1994), tece reflexões acerca do perfil do (a) profissional de Educação Infantil, na perspectiva do educar e cuidar. Segundo a autora, o profissional precisa ter um perfil adequado às atividades que se caracterizam como educar e cuidar, tais como “estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças.” (CAMPOS, 1994, p. 32)

O artigo de Campos (1994) é de natureza teórica e de abrangência nacional. O posicionamento epistemológico é analítico e, em relação à perspectiva, não percebemos no texto a presença de teorização. Em relação ao nível de abordagem, acreditamos que o texto é de análise, uma vez que a autora realiza uma análise crítica das demandas relacionadas ao atendimento das crianças e à formação da profissional da Educação Infantil.

O texto de Kishimoto (1999), “Política e formação profissional para Educação Infantil: pedagogia e normal superior”, sustenta que, para a concretização da educação infantil como primeira etapa da educação, conforme previsto na LDB/96, que articule o cuidar e o educar de forma indissociável, é importante ter atenção à formação dos profissionais que atuam ou que atuarão com as crianças.

O artigo de Kishimoto (1999) é de natureza teórica, possuindo uma abrangência nacional. Sua perspectiva epistemológica possui uma estrutura “jurídico-institucional” e um posicionamento crítico-normativo. Observamos em relação à compreensão o nível de análise. A autora sustenta que uma política de formação da educação infantil pressupõe que a discussão aconteça de forma democrática e ampla.

O texto de Barreto (2003), “A Educação Infantil no contexto das políticas públicas”, elaborou reflexões que objetivam subsidiar a discussão sobre a política pública sobre a educação infantil no Brasil no contexto do início do século XXI. A autora também demonstrou um esforço no sentido de compreender as políticas públicas e programas federais relacionados às crianças de 0 a 6 anos de idade.

O artigo de Barreto (2003) possui uma natureza de análise documental com abrangência nacional. Em relação à perspectiva epistemológica, observamos a jurídico-institucional e um posicionamento crítico-normativo. O nível de abordagem é o de análise. A autora afirma que o tema abordado no artigo é vasto e permitiria diversas análises.

As diversas propostas e reflexões da autora não estão relacionadas de forma restrita à questão do financiamento da educação infantil, mas pretendem demonstrar os dilemas diversos que existem nas questões que envolvem o atendimento de metas e objetivos presentes no PNE.

O capítulo de livro de Oliveira (2005) possui uma natureza teórica e uma abrangência nacional. Em termos de perspectiva, observamos a “jurídico-institucional” e um posicionamento crítico. Em relação ao nível de abordagem, observamos que se encaixa no de “análise”. A autora ressalta a importância da cooperação entre os sistemas de ensino. Ela ressaltou, também, a elaboração de projetos curriculares, pois estes se revelaram uma ferramenta importante na formação continuada dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil. Além do desenvolvimento de projetos curriculares, a autora sustentou que outros avanços significativos também ocorreram na Política Nacional voltada para a educação infantil: a “formação do profissional de educação infantil; organização político-pedagógica das redes de ensino; levantamento e caracterização das instituições que atuam com a criança de 0 a 6 anos.” (OLIVEIRA, 2005, 38)

O artigo de Freitas (2007) é de natureza teórica e possui uma abrangência nacional. Percebemos uma perspectiva “jurídico-institucional” e um posicionamento crítico-normativo. O nível de abordagem que percebemos é o nível de “análise”. A autora contextualiza a situação da formação no contexto em que o artigo foi elaborado, em 2007.

Constatamos, à luz das análises da autora, que uma política de formação de professores exige um tratamento igual nas bases da educação escolar. Tal perspectiva exige o envolvimento de vários atores na construção de políticas, tais como educadores, estudantes, movimentos sociais, pais e demais grupos e segmentos da sociedade.

O texto de Dourado (2009), “Uma política de Estado para a carreira na Educação Básica”, desenvolve análises em torno de hipóteses epistemológicas acerca das possibilidades das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública, fixadas pela Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009. Segundo o autor, o Conselho Nacional de Educação demonstra certos limites em sua própria estrutura jurídico-normativa, bem como no “espaço de interesses que o conformam, que o caracterizam e, certamente, nos instrumentos políticos que o traduzem, no esforço e na luta política ali desencadeados, que expressam determinadas intencionalidades e possibilidades históricas” (DOURADO, 2009, p. 133). É nesse cenário que as diretrizes de carreira estão contextualizadas.

Percebemos à luz de Dourado (2009) que os avanços aconteceram efetivamente no que se refere às diretrizes nacionais que contemplam os planos de carreira, contudo, as tais conquistas foram pontuais. O autor sustenta, em relação à “avaliação e financiamento”, que tais políticas pressupõem uma articulação entre formação e a valorização dos profissionais. Constatamos que o desafio apresentado pelo autor se revela pelas tentativas de fazermos com que as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais da Educação se concretizem de forma ampla, democrática e a partir de uma política de Estado e não de governo.

O texto de Dourado (2009) é de natureza teórica e possui uma abrangência nacional. A perspectiva é a jurídico-institucional e o posicionamento é crítico-analítico. O nível de compreensão é o de análise. O autor sustenta que existe uma distância entre as propostas e a concretização das mesmas.

CONCLUSÃO

Reiteramos que toda classificação é arbitrária e está vinculada a determinados propósitos. Considerando o caráter arbitrário, os textos (artigos, livros e capítulos de livros) que foram examinados e classificados por nós podem ser interpretados, reinterpretados e classificados por outros pesquisadores de maneira distinta. (MAINARDES, 2017).

Dessa forma, postulamos que as classificações que realizamos na presente dissertação sejam compreendidas como fruto de um exercício teórico acerca das políticas de/para/na Educação Infantil. Estamos conscientes que esse processo de classificação eleva o risco de “levar a cristalizações e emprego de esquemas rígidos e categorias fechadas.” (MAINARDES, 2017, p. 10). À luz de Mainardes (2017), ressaltamos que as respectivas classificações elaboradas necessitam ser compreendidas como desdobramento de um esforço sistemático de tentativas de análise.

Não tivemos, em nenhum momento ao longo do processo analítico, a pretensão fundamentalista de enquadrar a realidade ou de submeter os textos ou os (as) autores (as) à análise com base em uma matriz paradigmática monolítica, mas buscamos com rigor propor uma compreensão de forma panorâmica das bases epistemológicas da produção acadêmica sobre políticas de/para/na Educação Infantil. Acreditamos que Stephen Ball expressa com propriedade através de suas reflexões o que estamos sustentando:

O que quer que eu tenha dito ou escrito não deve ser visto como dotado de qualquer pretensão à totalidade. Eu não pretendo universalizar o que eu digo. Por outro lado, tudo o que eu não tenha dito não pode ser desqualificado como sem importância. Meu trabalho localiza-se entre as fundações de uma edificação e seus pontos de suspensão. Eu quero inaugurar um espaço de investigação, experimentá-lo e, caso ele não funcione bem, tentar algum outro... As coisas que digo devem ser tomadas como ‘proposições’, como ‘aberturas de jogo’ em que os interessados são convidados a participar. O que digo não pode ser tomado como afirmações dogmáticas que devem ser adotadas ou abandonadas em bloco [...]. (FOUCAULT, 1991 *apud* BALL, 2011, p.79)

Nessa linha de raciocínio, as análises que realizamos na presente dissertação se estruturam no pressuposto de que o que conseguimos depreender, aferir ou perceber não é e nunca será capaz de traduzir ou revelar a existência, seja da vivência humana ou das pesquisas do campo, em sua totalidade, uma vez que somos humanos e inevitavelmente possuímos nossos limites característicos da própria condição. Entretanto, esses limites inerentes à nossa existência não devem ou não deveriam ser utilizados como um meio de esconder ou mesmo camuflar o ponto de vista teórico, epistemológico e ontológico que adotamos no desenvolvimento de nossas pesquisas. Na ótica de uma teoria crítica, “o desconforto, o

inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação” (SANTOS, 2002, p. 23).

Ao analisarmos os 16 textos²³ mais citados sobre políticas de/para/na Educação Infantil, tivemos a impressão, em relação à maior parte da produção, de que as pessoas não foram incluídas no processo que envolve a dinâmica da elaboração e materialização das políticas, na condição de protagonistas. Ou as pessoas ‘implementam’ as políticas ou são por elas impactados de alguma forma. O ‘poder’, na perspectiva foucaultiana de uma micropolítica, que está presente e é exercido pelas pessoas na tessitura social, não encontramos na maior parte dos textos examinados, a exceção foi o texto de Mainardes (2006). A esse respeito Ball sustenta que “as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (Ball, 2011, p.45-46).

Observamos que Irene Rizzini (2011), Sônia Kramer (1995), Rosemberg (2002), Barroso (2005) e Mainardes (2006), explicitaram em seus respectivos textos, seus valores pessoais e os compromissos políticos como analistas críticos de políticas. Sobre essa questão, concordamos com Paulo Freire quando ele afirmou que: “minha prática exige de mim uma definição de onde estou” (FREIRE, 1998 *apud* Stetsenko, 2021, p. 21). Os aspectos ético-ontopistemológicos contemplados nos princípios da abordagem do Posicionamento ativista transformador, sustentada por Stetsenko (2021), foram assim encontrados em especial nos textos de Rizzini (2011), Kramer (1995), Rosemberg (2002), Barroso (2005) e Mainardes (2006). A impressão que tivemos foi que os autores em sua maioria, não deixaram explícito o conceito de política com o qual operaram, bem como sua perspectiva, posicionamento e enfoque epistemológico. Alguns autores utilizaram da teorização combinada, entretanto, seu uso também não foi explicitado. Embora estivesse implícito, o conceito de política

²³ São eles: Barroso (2005), *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas* (artigo); Mainardes (2006), *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise* (artigo); Shiroma, Evangelista e Moraes (2006), *Política educacional* (Livro); Rizzini (2011), *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância* (Livro); Castro e França (2012), *Política educacional: contextos e perspectivas* (Livro); Kramer (1995), *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (Livro); Rosemberg (2002), *Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil* (artigo); Rosseti-Ferreira, Ramon e Silva (2002), *Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento* (artigo); Faria (2005), *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia* (artigo); Corsino e Nunes (2010), *Políticas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil* (artigo); Campos (1994), *Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil* (artigo); Kishimoto (1999), *Política e formação profissional para Educação Infantil: pedagogia e normal superior* (artigo); Barreto (2003), *A Educação Infantil no contexto das políticas públicas* (artigo); Oliveira (2005), *A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil* (Capítulo de livro); Freitas (2007), *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada* (artigo); Dourado (2009), *Uma política de Estado para a carreira na Educação Básica* (artigo).

utilizado pela maioria dos autores nos respectivos textos, observamos que alguns autores explicitaram o conceito de política com o qual operaram, como Barroso (2005), com o conceito de regulação, relacionado ao conceito de implementação, que pressupõe uma concepção estadocêntrica e vertical de poder e Mainardes (2006), com o conceito Ballniano de política.

O conceito de política utilizado por Gomes (2017) não encontramos entre os textos analisados, bem como o conceito de ‘atuação’ de Ball, a única a exceção no *corpus* bibliográfico estudado é o texto de Mainardes (2006), em relação ao conceito de ‘atuação’ de Ball. Em outras palavras, a perspectiva, o posicionamento e o método empregado pela maioria dos autores (as) estão apropriados como um processo de regulação. O conceito de política que pressupõe a ‘emancipação’ e ‘atuação’ não os encontramos na maior parte dos textos.

Em relação à concepção de Estado, não observamos nos textos de forma explícita a definição de ‘Estado’ e ‘sociedade civil’ com o qual os (as) autores (as) operaram. Os conceitos de ‘poder’, ‘verdade’, ‘subjetividade’ também não foram explicitados pelos autores em seus respectivos textos. De acordo com nossa percepção, o autor que deixou de forma implícita o conceito de Estado, foi Barroso (2005).

Outro aspecto que também observamos na produção acadêmica que examinamos na presente dissertação está relacionado à transformação no papel do Estado e os possíveis impactos nas pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil. As transformações no papel do Estado foram contempladas em alguns capítulos de livro de Castro e França (2012), no texto de Rosemberg (2002) e no texto de Mainardes (2006), de forma explícita. Nos demais textos, não percebemos abordagens que considerassem às alterações no papel do Estado.

Sabemos que as teorias relacionadas ao gerenciamento reduzem os seres humanos a “sujeitos a serem administrados”. Essa concepção favorece o exercício da autoridade e é desumanizadora. Com muita propriedade, Cury (2017) aborda no artigo “A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais” uma série de questões que têm potencial para fragilizar as políticas educacionais instrumentalizadas até então, dentro dos limites do Estado-nação e, em alguma medida, da própria existência humana. Assim:

Torna-se difícil parar e retornar a profundidade da vida. Se a arquitetura reflete o espírito duma época, as megaestruturas e as casas em série expressam o espírito da técnica globalizada, onde a permanente novidade dos produtos se une a um tédio enfadonho. Não nos resignemos a isto e nem renunciemos a perguntar pelos fins e

pelo sentido de tudo. Caso contrário legitimaremos o estado de fato e precisaremos de mais sucedâneos para suportar o vazio. (BERGOGLIO, 2015 *apud* CURY, 2017, p. 16)

Essa abordagem, que considera as transformações no papel do Estado à luz de um processo de globalização e das múltiplas influências de organismos internacionais, se encontra de forma pontual na produção analisada na presente dissertação. Podemos destacar, no entanto, que o texto de Rosenberg (2002) e os dois primeiros capítulos do livro de Castro e França (2012)²⁴, bem como o livro de Shiroma; Evangelista; Moraes (2006)²⁵ avançam um pouco nesse debate.

Constatamos que os textos e autores mais citados nas referências que compõem a memória bibliográfica das pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil são considerados clássicos e contribuem para deprendermos em que medida eles marcam a base epistemológica do campo dos estudos da Infância. Empreendemos um esforço considerável para deprendermos aspectos epistemológicos que caracterizam os respectivos textos (artigos, livros e capítulos de livros), pois, como já foi mencionado, a impressão que tivemos foi que alguns autores não explicitaram tais características epistêmicas. Observamos, em alguns textos, embora de forma implícita, evidências sobre os conceitos, valores e princípios políticos que nortearam os (as) autores (as) na elaboração dos seus respectivos textos. Percebemos que é possível, desejável e necessário que a produção acadêmica sobre políticas de/para/na Educação Infantil seja ampliada em nível nacional e se torne mais sofisticada e mais robusta em termos de explicitação de aspectos ético-ontoepestemológicos.

Consideramos que o ato de explicitar conceitos, abordagens e paradigmas, assim como métodos e questões relativas a valores pessoais e princípios políticos, contribui para o esforço árduo de mantermos a vigilância epistemológica necessária para que o campo da Infância e da Educação Infantil possa continuar superando as dificuldades relativas à sua contínua expansão e crescimento. Em relação às pesquisas sobre políticas de/para/na Educação Infantil, acreditamos que o avanço do conhecimento poderia acontecer de forma mais orgânica e fluída se nos esforçarmos mais como pesquisadores no sentido de explicitarmos o conceito de política com o qual estão operando, bem como o conceito de Estado e de sociedade civil. Concordamos com Stetsenko, que sustenta, à luz de Marx:

²⁴ O primeiro capítulo possui como título a ‘Modernização administrativa: repercussões na gestão educacional’, escrito por Monik de Oliveira Lopes e Alda Maria Duarte Araújo Castro e o segundo capítulo se trata da ‘Gestão educacional em parceria com o setor privado: a experiência do Programa Gestão Nota 10 na rede municipal de ensino de Mossoró-RN’, escrito por Eugênia Morais de Albuquerque e Antônio Lisboa de Souza.

²⁵ Título do livro: Política Educacional.

Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. (STETSENKO, 2021, p. 22-23)

Acreditamos que, além de conseguirmos elevar o nível de coerência epistemológica de nossas pesquisas e assim contribuirmos para o avanço do conhecimento do campo, ao explicitarmos nossos próprios valores, princípios, conceitos e matrizes paradigmáticas com as quais operamos, estaremos em alguma medida relembrando para nós mesmos qual o nosso lugar em um mundo plural, complexo, permeado por relações de poder. Se, como pesquisadores, queremos e necessitamos contribuir com o avanço do conhecimento no campo, acreditamos que é urgente sabermos de onde estamos partindo e para onde estamos projetando a nossa existência.

REFERÊNCIAS

ALVES, K. K.; CÔCO, V. Reflexões teórico-metodológicas sobre a abordagem de políticas públicas na Educação Infantil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1 – 18, 2018. DOI: Disponível em <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.002>.

ARELARO, L. R. G. in: PERONI, V. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, 2001.

BALL, S. J. (1987). **The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organization** (1ª edition). Routledge.

BALL, S. J. Educação global S. A. **Novas redes política e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, Editora UEPG: 2014.

BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade, **Revista portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL; MAINARDES (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BANCO DE DADOS. **Pressupostos das pesquisas sobre Educação Infantil entre 2006 e 2016**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação. Documentos arquivados, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, R. S/Z. Paris: Seiul, 1970.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 725 – 751, out. 2005.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em Política Educacional no Brasil (2000 – 2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369- 393, jul.-dez. 2014.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Produção acadêmica em Política Educacional no Brasil: análise de teses e dissertações (2000-2010). In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (Orgs.). **Pesquisa em Políticas Educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 63-91.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. 1 reimp. Da 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani, São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 18 dez. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c.

CAETANO, Maria Raquel. **A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.2, maio-ago.2018, p.153-168.

CAMPOS, M. M. In: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos perspectivas**. – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Maria M. & HADDAD, Lenira. **Educação infantil: crescendo e aparecendo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 80, p. 11- 20, fev. 1992.

CASTRO, A. M. D. A.; FRANÇA, M. (Orgs.). **Política educacional**. Contextos e perspectivas da Educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em <https://bit.ly/2sGrWNA>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 116, jul.2002, p. 245-262.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. In: **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago., 2008.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 15–34, 2017. DOI: 10.21573/vol33n12017.72829. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/72829>. Acesso em: 1 out. 2022.

DE MELO RESENDE, V.; VIEIRA SEBBA RAMALHO, V. Análise de discurso crítica: uma reflexão acerca dos desdobramentos recentes da teoria social do discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 27–50, 2021. DOI: 10.35956/v.5.n1.2005.p.27-50. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/37761>. Acesso em: 8 oct. 2022.

DEL Priore, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. 1984.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London and New York: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAVERO, A. A.; TONIETO, C. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014901, p. 1-21, 2020.

FAVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos Y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 1 – 19, jul./dez. 2016.

FLACH, S. F. O pensamento de Antonio Gramsci e as pesquisas sobre políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, e2015219, p. 1 – 18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15219.009>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **The archaeology of knowledge**. New York: Vintage, 1986.

FULLGRAF, B. G. A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 39-61, jan./jun. 2013.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR. M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. e214645, 2021. DOI: 10.1590/s1678-4634202046214645. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169869>. Acesso em: 30 set. 2022.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. 2ª ed. Brasília: FNDE, 2007.

KUHLMANN JR., M., (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2015.

LOPES, A. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. In: LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 27 – 56.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: Análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educ. rev.** 2017, vol.33, e173480

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Análise de política educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. Entrevista com Stephen J. Ball. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional. **Educ. rev.** Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 4, n.1, jan. –abr. 2018, p. 186-201.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; TELLO, C. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**: Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

MAGALHAES, Izabel; MARTINS, André Ricardo N.; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. 1. ed. Brasília: Editora UnB, 2017.

MC LENNAN, G. **Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing**. *New Left Review*, v. 218, p. 53-74, 1996.

MEAD, L.M. Public Policy: Vision, Potential, Limits, **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4. 1995.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a contemporaneidade. **Psicologia & Sociedade**; 15 (2): 74-87; jul./dez. 2003.

MONÇÃO, M. A. G.; TRINDADE, S. A. A produção acadêmica em políticas para a educação infantil no Brasil (2000- 2010). **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 7. fevereiro de 2019.

OLIVEIRA, D. A. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: Duarte, A.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 71-89.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto Editora, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. p. 205 – 228. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed., rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2016.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da Educação Infantil na ANPED. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância**, S.P.: Contexto, 2010.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Acres Candal; SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréa Reuss (Org.). **Educação Infantil (1983 – 1996)**. Coordenação de Eloisa Acres Candal Rocha. Brasília, DF: MEC/Inep/ Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento, 2).

SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 268 p. ISBN 978-85-7798-211-0. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/n7ckq>.

SHIROMA. O. E; EVANGELISTA, O.; MORAES, M.C. **Política educacional**. 4ª Ed. R.J.: Lamparina, 2011.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. Escolhas políticas e (re) direcionamentos epistemológicos: um panorama das teses e dissertações. In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. (Orgs.). **Pesquisa em Políticas Educacionais: características e tendências**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 93-122.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação Infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan-mar/2016.

SOARES, A. S. Criança, infância e educação infantil: pressupostos das pesquisas. IN: **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, 2020. p. 1 -18.

SOARES, A. S.; PEREIRA, J.M.S.; SANTOS, P. C. Pesquisas sobre políticas para a Educação Infantil: memória bibliográfica, base de dados e epistemologia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 6, e2118113, p. 1 – 18, 2021. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>

SOUZA, A. R. de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos falando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014a.

SOUZA, A. R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. In: **Jornadas latino-americanas de estudos epistemológicos em política educativa**, E., Curitiba. Anais. Curitiba: UFPR, 2014b. p. 1-3.

SOUZA, A. R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, 2016, 75-89.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil**. Tese (Doutorado) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEPG. Paraná, 2016.

STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, 2, 1-14. 2017.

STREMEL, S. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 533-772, jul./dez. 2014. Tópicos Educacionais, Recife, n.1, jan/jun. 2016.

STRENZEL, Giandréa R. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação Infantil no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a**

educação das crianças de 0 a 3 anos. 2000. Florianópolis/SC: UFSC, Dissertação de Mestrado.

TELLO, C. The theoretical field of education policy: characteristics, objects of study, and mediations. A Latin American perspective. **American Journal of Educational Research**, v. 2, n. 4, p. 197-203, 2014.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educacional: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando el enfoque de las epistemologías de la Política Educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan/jun. 2015.

TEODORO, A. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003. Coleção Prospectiva, v. 9.

TROJAN, R. M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife, v. 26, n. 1, p. 55- 74, jan./abr. 2010.

VIEIRA, L. M. Fraga. **Mal necessário: as creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)**. São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov., 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1215/1220>>.

VIEIRA, L. M. F. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário: as creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)**. In: **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed., rev. e ampl São Paulo: Cortez, 2016. P. 165 - 228.