

# **POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS: HISTORICIDADE E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Dra Ivone Garcia Barbosa  
PPGE/Faculdade de Educação/UFG.  
Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED)  
Painel  
“Educação Infantil: políticas públicas, gestão e formação de professores”  
Formação e profissionalização docente

O artigo discute as políticas para a Educação Infantil no Estado de Goiás, destacando dados significativos, em especial, em Goiânia. Os dados, constituídos em uma perspectiva dialética, consideram inúmeras investigações, articulando-se ao Projeto de pesquisa “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: concepções, projetos e práticas”. Os resultados e reflexões permitem discutir a constituição histórica do campo específico da Educação Infantil e das políticas a ele relacionadas, traduzindo-se suas diversas contradições. Observa-se que a reestruturação produtiva, o fortalecimento do neoliberalismo e as políticas de descentralização de recursos e centralização de poder no Estado geram um paradoxo: a educação infantil serve ao desenvolvimento políticossocial; simultaneamente há um movimento crescente de privatização e filantropização das instituições públicas. Este debate mostra-se fundamental para ser amplamente discutida nos cursos de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Políticas Públicas, Curso de Pedagogia

## **Introdução**

Este artigo apresenta um conjunto de reflexões realizadas com base em inúmeras investigações de cunho teórico e empírico, vinculadas ao projeto de pesquisa “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, no qual atuamos como pesquisadora e coordenadora. Proponho uma discussão sistemática e crítica sobre o processo histórico de constituição e de desenvolvimento de políticas públicas em Goiás, assinalando dados relevantes que cotejam diversos aspectos das políticas e práticas no campo da educação da infância. Apresento marcos significativos nas políticas nacional e estadual, enfatizando aspectos relevantes da década de 1990 em Goiânia, quando se tornam expressivas as ações políticas-ideológicas que materializam um projeto de educação para a infância menor de sete anos, caracterizado por paradoxos na sua concepção e operacionalização. Finalizo discutindo pontos essenciais que devem ser considerados no processo de formação de professores no Curso de Pedagogia. Marcos históricos da educação da pequena infância no Brasil: a criação de um campo de possibilidades

No final do século XIX e início do século XX, a criança burguesa passou a ser centro de atenções familiares e as relações e expectativas frente à educação daquelas crianças modificaram-se. Começaram a surgir, então, projetos específicos para a educação de crianças da elite, materializadas até certo ponto na idealização de jardins-de-infância, inspirados em discussões prático-teóricas sistematizadas por educadores como Pestalozzi e Froebel. O sistema de ensino, enquanto locus de simbolização, tem cumprido ao longo da história um papel de legitimador e justificador da abrangência e

unidade com que se implanta um sistema de poder de uma determinada classe ou grupo social sobre outros. Oferece, nesse sentido, variados símbolos e formas de expressão que apropriados por indivíduos e grupos e veiculados por certos meios de comunicação autorizados, servem às diferentes forças econômicas, políticas e ideológicas envolvidas na luta pela hegemonia. Isso tudo acabou por refletir no projeto, na implantação e organização do ensino oficial público, na criação de instituições com esse fim e nas definições de seus programas, objetivos e nos próprios conteúdos dos projetos alternativos para a educação das crianças de baixa renda menores de sete anos.

As discussões ocorridas no Brasil refletiram as buscas por soluções no plano educativo de outros países e todo o embate teórico nelas contidas ocorrendo uma consagração de certos aspectos centrais nas discussões sobre o ensino: higiene, moral, civismo, disciplina e método. Ademais, veiculou-se nos meios educativos uma discussão sobre a “criança”, o que, estaria ligado às preocupações com as práticas disciplinares e de organização no mundo do trabalho na sociedade em vias de industrialização.

A esse processo acrescentava-se a emergência de teorizações da pedagogia e psicologia européias e americanas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, que afetaram direta e indiretamente o saber pedagógico e as concepções sobre a primeira infância<sup>1</sup>. Simultaneamente, alimentava a noção de “individualidade”, fundamental para as correntes liberais em educação, que tinham significativa presença entre os educadores das regiões sul e sudeste, sobretudo os educadores paulistas, que desde 1911 passaram a se dirigir a outros Estados, convidados para orientar os projetos educativos, que deveriam ser autônomos segundo o apelo da própria lei, na organização dos ensinos públicos locais<sup>2</sup>. Abrindo-se espaço para o escolanovismo, colocava-se como princípio básico a necessidade de proporcionar o desenvolvimento infantil de forma integral, da necessidade do estudo individualizado e de adaptar os programas a cada tipo de aluno.

A assistência à infância, oferecida hegemonicamente por instituições particulares (religiosas e filantrópicas) até os meados da década de 1920 começou a ser pensada sob a ingerência burocrática do Estado, apontando para uma transformação heterogênea das necessidades de cuidado dos filhos pequenos de pais que trabalhavam fora, segundo as diferentes classes sociais. Dessa forma, entre o Primeiro e o Segundo Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922 e 1933) criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo este constituído por 4 departamentos - de Ensino, Saúde Pública, Assistência Pública e Medicina Experimental - e outros órgãos de Ação e Assistência Cultural. Passaram a coexistir vários aparelhos de assistência como os lactários, jardins da infância, asilos, orfanatos, preventórios, creches, “Casas da Criança”, parques infantis, escolas maternas e policlínicas, integrando-se programas de puericultura e de proteção à maternidade e à criança.

No ano de 1939 foi criada a “Comissão Nacional de Proteção à Família”, o que influenciou na organização do Departamento Nacional da Criança, em 1940. Em 1941, junto a criação desse órgão, foram impostas medidas legais de proteção à infância

---

<sup>1</sup>Aqui não podemos deixar de citar as teorias pedagógicas de Rosusseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, além da visão associacionista de Watson e, antes dele, os estudos de Thorndike, este último muito citado em livros de Psicologia Educacional no Brasil. Também lembramos de Dewey, Claparède, Freud, Piaget, entre outros.

<sup>2</sup>A Lei Rivadávia Correa, de 1911, que instaurou uma nova Reforma educacional radicalizou as propostas positivistas, descentralizando o ensino. Com a determinação da autonomia didática e administrativa, o governo passou a cumprir apenas o papel de auxiliador em questões materiais, sem mais fiscalizar e uniformizar os programas. Estes eram organizados pelos próprios professores e variavam em cada instituto.

e às mães. Tais ocorrências interligaram interesses higienistas e sanitaristas aos interesses econômicos, políticos e morais de grupos estrangeiros e de políticos e setores conservadores brasileiros, que buscavam controlar o modelo familiar e de educação das crianças. Nesse mesmo ano, criou-se o Curso de Pedagogia.

Na década de 1940, o Estado brasileiro passou a propor instituições e serviços de atendimento para mães e crianças inspirados em experiências americanas e de países capitalistas europeus e seguindo as indicações de uma política internacional para a infância. Experiências assistencialistas propostas pelo fascismo, p. ex., tomadas no seu conteúdo e forma, foram elogiadas pelo governo brasileiro de Vargas. Daí a aparente normalidade quanto ao atendimento à criança se configurar em uma superposição de órgãos vinculados a diferentes ministérios, acarretando falta de integração entre os trabalhos de caráter médico, assistencial e educacional. Com o crescente número de mulheres no mercado de trabalho, devido ao desenvolvimento industrial e à necessidade de mão-de-obra, ao aumento da pobreza e a necessidade de aumentar a renda familiar, houve um aumento da procura pelas “criadeiras” ou “mães substitutas” que cobravam taxas para cuidar das crianças. Segundo as autoridades da época, tais mulheres não apresentavam as mínimas condições morais, higiênicas e materiais para cuidar de crianças, sendo este tipo de atendimento severamente combatido, a ponto de culpar-se essas criadeiras, conhecidas como “fazedoras de anjo”, pela elevada taxa de mortalidade infantil no Rio de Janeiro.

O incentivo ao atendimento em creches fez inicialmente parte, assim, entre outras coisas, de um movimento contra as criadeiras, aliando capital público às instituições privadas, tornando-se a creche um “mal indispensável”. Essa concepção fez parte do ideal de creche dos anos 50 quando, apesar do parco número de creches nas capitais, defendia-se aquele espaço como local de guarda e edificação da saúde física e mental da criança de baixa renda. As creches, atendendo crianças de 0 a 12 anos, mantinham-se, portanto, em uma perspectiva assistencialista e compensatória. Porém os inconvenientes dessa mistura no atendimento foram sendo debatidos, na medida em que também as mães de classe média incorporavam o mercado de trabalho e reivindicavam seus direitos e um atendimento diferenciado para seus filhos. Passou-se, daí, a afirmar que a idade limite para a creche deveria ser de 2 anos, a partir do que a criança frequentaria a escola maternal (2 a 4 anos), seguida pelo jardim da infância (4 a 6 anos), até a criança atingir a idade escolar. As crianças deveriam ser separadas pela idade, não podendo ficar juntas crianças novas e as mais velhas. Esta gradação do ensino por idade foi possível graças à preparação que a higiene implantou.

A importância atribuída aos primeiros cinco anos de vida e a possibilidade de prevenção dos desajustes físicos e mentais a partir do controle das experiências da criança, foram fortemente influenciadas pelas teorias psicológicas behavioristas, humanistas, psicanalíticas e cognitivistas<sup>3</sup>. Discussões dessa natureza, associadas ao debate teórico-prático no campo pedagógico levado por educadores brasileiros e a vivência de experiências educativas no Brasil e no exterior, contribuíram para o aumento da preocupação com as bases educativas na infância. Isso acarretou certa modificação na perspectiva de creche, encarada como local de veiculações intelectuais e com finalidades sociais, mantendo-se, porém, o seu projeto educativo voltado essencialmente para o desenvolvimento de bons hábitos, diferenciando-se a instituição creche das pré-escolas, maternais e Jardim de Infância. Quanto a esse último, como já foi afirmado anteriormente, continuava a cumprir o papel de educar crianças de

---

<sup>3</sup>Devido ao recorte teórico do presente trabalho optou-se por não desenvolver uma discussão sobre as teorias behavioristas, humanistas e psicanalíticas, apesar de não podermos desconsiderar suas influências na constituição das teorias pedagógicas. Trata-se, portanto, de uma opção metodológica e não de omissão.

origem burguesas, revelando no plano pedagógico uma preocupação de caráter preparatório para o início da escolarização chamada de “formal”, versão que permaneceu durante as décadas de 50 e 60.

Nesse sentido, continuou a ser exigido do profissional que assumia as atividades de cuidados e educação das crianças apenas uma reprodução de conhecimentos elaborados, na maioria valores e comportamentos. A palavra “educação” ganhava, na verdade, um sentido genérico (tomada com sinônimo de algo “não-escolarizado”) e a ênfase recaía na puericultura. A instituição funcionava como meio de normatização da relação mãe-filho e da moral nas camadas pobres da população, sendo a mãe vista como “incompetente” em matéria de puericultura. A pré-escola, por sua vez é posta como um espaço de compensações, explicitando-se a concepção de “privação cultural”.

#### Políticas públicas para a infância em Goiás: marcos a partir da década de 1950

Resgatar a historicidade das instituições e contextos educativos significa, antes de tudo, compreendê-las em suas várias dimensões – social, cultural, ideológica, político-econômica, das relações interindividuais e coletivas, das concepções sobre os processos biopsicossociais do desenvolvimento infantil. Além disso, a historicidade constitui-se um aspecto e, ao mesmo tempo, uma categoria teórica necessária para a desnaturalização dos conceitos de infância e educação, bem como para a compreensão das políticas atuais em educação infantil, cujas origens foram delineadas e implementadas ao longo da história brasileira.

Apreender esse dinamismo e dialeticidade característicos da realidade é fundamental para compreendermos a estruturação de um campo específico da educação da infância. Conforme dados de pesquisa e inspirados na categoria da totalidade (MARX, 1983), dialeticamente articulada aos processos de singularização dos fenômenos, podemos dizer que a situação de atendimento a crianças em Goiás ocorreu nos moldes dos outros Estados brasileiros. Documentos da *Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente* (Funcad–GO), permite-nos perceber, apesar dos discursos oficiais daqueles que assumiram o controle do Estado, que as políticas social-assistencial e educacional não foram prioridades nos planejamentos governamentais. Esse fato expressou-se no montante dos recursos financeiros alocados para custeio e investimento naquelas áreas, desenvolvendo-se dentro de uma perspectiva restrita através de uma prática dirigida a grupos minoritários. Não foi por iniciativa estatal que surgiram as primeiras creches em Goiânia, por exemplo, mas sim devido a iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade, tendo sido criadas as creches *Anália Franco* (1958) e *Obra do Berço* da Irradiação Espírita Cristã (1967). No âmbito dessas propostas se expressa e constitui-se uma concepção de Creche como instituição predominantemente de tarefa moralizadora, atrelada à idéia de prestação de favor, de doação, distanciando-se da esfera dos direitos, favorecendo posturas descompromissadas quanto à alocação de recursos oficiais, situando as propostas de educação para crianças pequenas em um caráter emergencial e paliativo (CAMPOS, 1985, ROSEMBERG, 1989; BARBOSA, 1997, 1999; 2005). Esta tendência persiste no cenário do Estado, refletindo as políticas nacionais e internacionais.

É importante, por outro lado, do ponto de vista das contradições, considerar o avanço dos movimentos sociais que exigiram e conduziram a uma permanente busca de resolução dos conflitos sociais por parte dos governos em níveis federal, estadual e municipal. Nesse jogo de forças e interesses antagônicos, a negociação se deu e ainda ocorre através de políticas de consenso. Nesse caso, mesmo sem expressar real interesse transformador na discussão histórica sobre a Educação Infantil, tais políticas

favoreceram nos anos 70 e 80 a expansão da educação Infantil, quando surgem as primeiras creches públicas em Goiânia– *Creche Tio Romão* e *Centro Infantil Tio Oscar*. Na década de 1980 outras ações governamentais, como a inauguração da *Casa da Criança* e do *Projeto Creche* (1984) pela *Fundação das Legionárias do Bem Estar Social*, buscaram viabilizar a operacionalização de atividades com crianças na faixa etária de três a cinco anos, de famílias de média e baixa renda. O Estado manteve uma política de expansão dos atendimentos e de contratação de profissionais, especialistas em diferentes campos, contando com “ajuda diversa” de creches particulares de caráter filantrópico. Um seminário, de 1987, cuja temática foi a Educação Infantil apontou para uma concepção única de trabalho com creches, definidas como equipamento social auxiliar da família destinado ao atendimento de crianças de zero a seis anos em regime de semi-internato, com doze horas diárias, funcionando o ano todo.

No mesmo ano, criou-se a *Comissão Estadual de Creches* representadas por técnicos dos diversos órgãos públicos envolvidos e a *Associação de Creches*. Extinguiram-se vários órgãos estaduais, passando-se o controle para a *Fundação da Promoção Social* (1987), que ampliou o número de creches e criou, em bairros periféricos, vinte e um *Núcleos de Apoio à Comunidade* (NACs), em 1988. Estes se constituíram de Creches, Centros Comunitários e Posto Policial. Frente à demanda por vagas a *Fundação* resolveu alterar a programação das creches dos Centros Comunitários instalando as *Creches Alternativas*, com um período de seis horas de atendimento.

Tais políticas nunca se isentaram das influências de recomendações nacionais e, sobretudo, internacionais. Levantamentos sobre as influências dos Organismos Multilaterais e suas concepções de infância, cultura e educação infantil (ROSEMBERG, 2002; MARQUEZ, 2006) mostram que uma das recomendações existentes nos documentos daqueles Organismos é a de recondução e redução dos recursos a serem aplicados na educação de crianças pequenas, principalmente na educação de crianças de até três anos – atendidas em Creches – sendo aceitável e até aconselhável essa mudança na quantidade de horas de atendimento. Essa atitude coaduna-se com o incentivo da educação em instituições pré-escolares, que possibilitam aproveitar espaços escolares já institucionalizados, permitindo aplicar as verbas em consonância com o Ensino Fundamental, o que demarca uma das defesas do ensino de nove anos, defesa retomada nos anos 2000 em nível nacional e consolidada no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004), tornado lei em 2005.

Dessa movimentação em torno da temática resultaram ações locais e nacionais que excluíram do planejamento as demandas da educação de crianças menores de sete anos. De acordo com os nossos dados de pesquisa, os anos 90 marcam no campo das políticas estaduais em Goiás uma ênfase em *Programas* que não se destinam ao atendimento da infância pequena e às creches. As ações governamentais se voltam para projetos alternativos como, p. ex., *Meninos e Meninas de Rua*, promovendo um enxugamento na máquina administrativa, demitindo funcionários em cargos diversos, diminuindo o já reduzido número de funcionários nas creches, ocorrendo o fechamento de unidades. O fortalecimento de uma política de *Estado Mínimo* aumenta o *déficit* de pessoal nas instituições, incentivando o trabalho voluntário e a contratação de mão-de-obra de adolescentes de quatorze a dezessete anos no trabalho de faxina e de lavanderia, propondo um *Programa de Trabalho Educativo Remunerado* (Proter). Essa política passou a ser coordenada, desde 1995, pela *Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente* (*Funcad-GO*), a qual assumiu a gerência do trabalho das creches.

A partir de 1999, com a posse de um novo governo do Estado, as Unidades educativas contaram com um número reduzido de funcionários, havendo a suspensão de

verbas para a Educação Infantil, prejudicando ainda mais a qualidade do atendimento às crianças, acarretando redução do número de vagas ofertadas, apesar do aumento demanda. É nesse clima de mudanças e retrocessos que demarcam o campo da Educação Infantil – considerada, desde a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, como a primeira etapa da Educação Básica – no plano estadual que ocorre parte da transferência das creches para o âmbito municipal, processo esse marcado por disputas políticas e por variados conflitos conceituais.

### **Educação infantil na Rede Municipal de Ensino: impasses e potencialidades em Goiânia**

Inúmeros impasses e movimentos marcam as disputas conceituais e políticas em torno da Educação Infantil nos municípios goianos, para efeito de análise do presente artigo resgatamos algumas análises já elaboradas quanto às informações sobre Goiânia, capital do Estado. Nela, assim como vários municípios, o atendimento às crianças de zero a seis anos foi organizado através da iniciativa privada, filantrópica e de instituições públicas municipais e estaduais criadas e mantidas por órgãos de assistência social, aos quais se mantiveram vinculadas até a sua inserção no sistema municipal de ensino, conforme determina a Lei N.9394/96. Importante destacar que nem todos os municípios constituíram rede própria e que o governo estadual, através da Secretaria da Educação e Assistência social, além de ONGs, permanecem responsáveis pelos trabalhos das instituições nesses casos. Ressalta-se, ainda, que muitas iniciativas – em Goiânia, Jataí, Rio Verde, entre outros – contaram com a presença de grupos femininos, compondo associações sociais, religiosas e filantrópicas, na elaboração de projetos e na criação de instituições de atendimento à criança “carente”, resultando no processo o estabelecimento de “parcerias” entre as instituições filantrópicas, públicas e grupos privados, dispostos a investir de algum modo nas propostas.

O atendimento às crianças menores de sete anos por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) em Goiânia iniciou-se em 1985, com a inserção das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, por meio do projeto *Bloco Único de Alfabetização* desenvolvido até o ano 1997. No período de 1993/94, ocorreram medidas de inserção da Educação Infantil na esfera das políticas públicas educacionais municipais, havendo a celebração de convênios com instituições filantrópicas; a lotação de professoras nas creches da *Fumdec*; entre outras. No ano de 1995, realizou-se um curso de capacitação específica para os professores que assumiriam 23 turmas de pré-escolas implantadas em escolas de Ensino Fundamental visando atender crianças a partir de quatro anos e nove meses. Estruturou-se, daí, a primeira *Proposta Pedagógica para a Pré-Escola*, único documento oficial da Secretaria (aprovado e homologado) disponível aos professores até o ano de 2004, sendo que sua abordagem remete a uma versão escolarizadora e disciplinar do conhecimento a ser desenvolvido no trabalho docente.

Em 1998 foi estruturada a Divisão de Educação Infantil (DEI), no Departamento de Ensino, iniciando um conjunto de estudos e discussões, sob assessoria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Elaborou-se de uma proposta de *Política de Atendimento para a Educação Infantil* – escrita em 1999, mas que não foi homologada – e realizou-se a formação e qualificação da equipe responsável por ações de formação dos professores, de acompanhamento e articulação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, atendendo-se os *Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis)*, advindos da *Fundação de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec)*, assim como os *Centros de Educação Infantil (CEIs)*, conveniados com a Secretaria de Educação.

A formação continuada para os profissionais que atuavam naquelas instituições foi elaborada, coordenada e executada pela *DEI* (1998/1999). Em 2000, as ações de formação foram assumidas por outra equipe, pertencente ao *Centro de Formação de Profissionais da Educação (Cefpe)*, criado no ano anterior. A *DEI* também elaborou documentos para nortear a implementação de uma política e de um currículo de educação infantil formulando-se as *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil*, documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (Resolução CME nº1/2001), mas que não foi homologada pela nova Gestão que assumiu a pasta em 2001. Neste mesmo ano, as ações da SME direcionaram-se para uma avaliação, visando uma re-elaboração de toda a Proposta Político-Pedagógica da SME para a gestão 2001-2004. Houve substituição de toda a equipe da *DEI* e outras ações também foram interrompidas, além da proposta de currículo, inclusive a formação continuada.

No contexto regional, importa destacar a aprovação da LDB do Sistema Educativo de Goiás, Lei Complementar nº. 26, de 28 de dezembro de 1998, cuja elaboração, em um processo amplamente participativo representou uma conquista no exercício democrático na política governamental. Ademais, as *pequenas* modificações relativas à Educação Infantil que foram introduzidas, representaram avanços para a área: por exemplo, na determinação de que a educação infantil seja *assegurada*, preferencialmente em estabelecimentos públicos, e não apenas *oferecida* como o previsto na LDB Nacional/96; a inclusão do aspecto ético do desenvolvimento da criança e da promoção da ampliação das experiências infantis como objetivos da educação infantil; a especificação de elementos sobre os projetos pedagógicos e curriculares da educação infantil; a consideração dos níveis de conhecimento e não somente de faixas etárias na organização das turmas (BARBOSA E NOGUEIRA, 2001).

No ano de 1999, efetivou-se a transferência das 13 unidades e de 64 convênios de instituições filantrópicas da *Fumdec* para a SME. O Conselho Municipal de Educação (CME), estabelecido em 1998, fixou as primeiras normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, regulamentando aspectos da organização e funcionamento, cadastramento e autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil, públicas e privadas.

Ao analisarmos as informações dos diversos documentos e trabalhos de pesquisa que tratam da temática Educação Infantil no município, verificamos que o atendimento às crianças de zero a seis anos coordenado pela SME foi, historicamente, adquirindo características peculiares. Coexistiram, nesse processo, instituições com diversos vínculos e uma multiplicidade de modos de organização e de funcionamento (BARBOSA, 1999; BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2005). O atendimento parece tender a ganhar uma diferenciação explícita quanto à creche e à pré-escola, dicotomizando o *lôcus* de atendimento, o projeto pedagógico e a proposta de formação dos profissionais que neles atuam (BARBOSA, 2008).

Verificamos no quantitativo de crianças atendidas em instituições infantis privadas com convênio parcial com o município no ano de 2003 que, embora o número de Cmeis e de crianças atendidas nesses espaços públicos tenha aumentado entre os anos de 1999 e 2003, houve uma maior concentração de atendimento no setor privado. No período de 1995 a 2006 houve uma tendência em estabelecer convênios/parcerias entre a SME e instituições privadas. Essa prática, antiga no processo de constituição do campo de atendimento da infância no Brasil, é assumida, p. ex., no *Regimento dos Cmeis* (2004). Neste aparece indicado que projetos dos *Centros* não serão necessariamente assegurados com o apoio dos recursos do próprio município

delegando-se às próprias instituições o “direito” e o “dever”, de buscar a autonomia/autosustentação de seus projetos, delineando-se uma das modalidades de privatização da educação, já apontadas por Gentili (1998).

Um outro dado construído em nossa pesquisa merece destaque quanto ao movimento instaurado na rede municipal de Goiânia no que se refere aos professores de Educação Infantil. A transferência das instituições da *Fumdec* para a SME implicou supressão das funções de agente de saúde e assistente social. Por outro lado, passou-se a contar com outros profissionais, como por exemplo, pedagogos e professores de educação física. Esta modulação de novos professores elevou o patamar de formação dos professores que atuavam diretamente com as crianças menores de seis anos. No entanto, em 2003 esse quadro sofreu um retrocesso, impondo-se o critério de modular nos CMEIs apenas 50% dos professores com formação em nível superior. As demais vagas de docentes passaram a ser preenchidas por profissionais com formação em magistério nível médio, na sua maioria contratados em regime temporário, o que, segundo nossas análises, gerou rotatividade de professores na rede e dificultou o trabalho pedagógico nas instituições e a mobilização política daqueles profissionais. Essa complexa movimentação trouxe, sem dúvida, reflexos na estruturação do campo educativo das instituições, indo contra as indicações de busca pela qualidade da Educação Infantil propaladas ao longo dos últimos trinta anos, sobretudo.

Considera-se que, diante das inúmeras investidas pela privatização desse direito e, ainda, a atitude dúbia em relação à educação infantil quanto aos recursos a ela destinados e à qualificação de seus profissionais, é preciso discutir e incentivar a ação autônoma de Conselhos Estaduais, Municipais e de outros Fóruns, a fim de defenderem de modo sistemático e efetivo a qualidade para a Educação Infantil.

Ao finalizar esse artigo, quero destacar que esse processo histórico de configuração de políticas para a Educação nos remete diretamente à formação de seus profissionais. Essa discussão tem sido aprofundada em novas pesquisas desenvolvidas no GEPIED, na FE (ALVES, 2007; MARTINS, 2007; BARBOSA, 2008; COSTA, 2009.).

Entende-se que um Curso de Formação de profissionais da educação por si só não pode garantir a melhoria do atendimento, o que só poderá ser pensado a longo prazo e também com a garantia de formação ao nível dos cursos de nível superior, os quais vêm se reestruturando a fim de incluir a Educação Infantil em seus eixos de discussão e de aprofundamento curriculares.

Portanto, é necessário ressaltar que um projeto de formação específica deve permitir tanto uma formação ampla quanto uma instrumentalização da prática cotidiana, de tal forma que venha a contribuir no desenvolvimento de um pensamento relativamente autônomo dos profissionais de educação infantil. Para estes é imprescindível que sejam propostos para discussão e reflexão, durante o processo de formação, o possível delineamento da identidade do profissional de educação infantil, a reelaboração ativa de suas representações e a importância da apropriação e de criação de conhecimentos específicos desse campo de ação e teorização. Nesse sentido, o Curso de Pedagogia deve servir como locus de profissionalização, favorecendo a troca de experiências entre os profissionais que atuam ou atuarão neste nível de ensino.

## **Referências**

ALVES, N. N. L. *Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia*. Goiânia, FE/UFG, 2002. (Dissertação de Mestrado).



- \_\_\_\_\_. Coordenação pedagógica na educação infantil – trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. Goiânia, FE/UFG, 2007.
- BARBOSA, I.G. *A Creche: história e pressupostos de sua organização*. Goiânia, 1999. (impresso/prelo)
- \_\_\_\_\_. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. In: *Inter-ação*. Revista da Faculdade de Educação, UFG, vol. 33, n.2, jul/dez. 2008. (p.379-393)
- \_\_\_\_ e NOGUEIRA, M. A. A Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. In: TOSCHI, M. S. e FALEIRO, M. de O. (orgs). *A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- BARBOSA, I; ALVES; N. e MARTINS, T. *Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social*. Caxambu: ANPED, 2005.
- BRASIL. Lei de *Diretrizes e bases da Educação* nº 9.394. Brasília, 1996 (impresso)
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*, 2004.
- CAMPOS, M. M. *Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, (53): 21-24, maio, (1985).
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GOIÂNIA/CME. *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil* nº 1/2001.
- GOIÁS. *Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás*, Lei Complementar nº. 26. Goiânia, 1998.
- MARTINS, T. A. T. Educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente. FE/UFG, 2007. (Dissertação de Mestrado).
- MARX, K O capital. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Victor Civita. 1983.
- ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.