

“Políticas de educação infantil, participação e regulação social: campo de discursividade na perspectiva acadêmica”

Projeto de iniciação científica – CNPQ

Grupo de trabalho Sociologia da infância e juventude

Ladjane de Barros Santos (UFPE)

Zélia Granja Porto (UFPE)

INTRODUÇÃO

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada - “Políticas de educação infantil: participação social e regulação social”, cujo objetivo é compreender e analisar os possíveis impactos, nas políticas formuladas para educação infantil no Brasil, dos discursos que são produzidos e que circulam em um corpo de conhecimentos da cultura acadêmica apresentados nas reuniões da ANPED - Associação Nacional de Pós – Graduação em Educação, no período de 2002 a 2012.

Com base nos textos por grupos de trabalhos da ANPED, pode-se perceber que a educação institucionalizada para crianças de zero a cinco anos não é um fato novo. Ao longo da história, para esta institucionalização foi recebendo várias denominações tais como: jardins de infância, escola maternal, escolinha infantil, creche, pré-escolas, entre outras denominações. A partir dos dispositivos da Constituição de 1988 e, mais recentemente, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96) cunhou-se a expressão educação infantil para designar todas as instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos e mais recentemente, através de uma emenda constitucional de nº 59 de 2009, zero a cinco anos. Este fato, em si, denota que a infância passou a ter um espaço próprio de educação e foi reconhecida como um direito social. Todas estas conquistas foram frutos de lutas sociais, particularmente advindas da participação de movimentos sociais e de lutas de mulheres por creches.

Desta forma, esta pesquisa pretende analisar a produção acadêmica relativa à Educação da criança de zero a cinco anos, no âmbito dos grupos de trabalhos de Educação Popular, Educação de zero a cinco anos e Sessões Especiais – Trabalhos Encomendados da ANPED nos anos de 2002 a 2012, a partir de um levantamento específico dos trabalhos relacionados à história e a política da educação infantil no Brasil.

Este universo pesquisado nos permite analisar as perspectivas recentes da área indicando que no campo pedagógico, o estudo das relações educativas voltadas para a educação da criança de zero a cinco anos privilegia as origens, os contornos sociais e as dimensões culturais que constituem os sujeitos-crianças ou sujeitos-adultos representados pela família e pelos profissionais que atuam nas instituições educativas. E ainda, as políticas e ações sociais na área da infância e da educação infantil e sua articulação com políticas sociais vinculadas a outros setores da vida social. Como já sinalizado neste trabalho, o foco da análise, serão enunciados que constituem saberes sobre a participação social na educação infantil.

Participação e regulação social

A palavra participação social vem sendo usada, no campo da Sociologia, no sentido de dois conceitos genéricos: a) integração, para indicar a natureza e o grau da incorporação do indivíduo ao

grupo, e b) norma ou valor pelo qual se avaliam tipos de organização de natureza social, econômica, política.

O primeiro é o sentido amplo do termo e assinala a importância da adesão dos indivíduos na organização da sociedade. Do ponto de vista sociológico, participação é um conceito relacional e polissêmico, pois remete tanto à coesão social como à mudança social. (STOTZ, 1993). A participação implica comportamentos e atitudes passivos e ativos, estimulados ou não. Na medida em que a ação mobiliza o sujeito do ponto de vista emocional, intuitivo e racional, a participação pode ser entendida como um princípio diretor do conhecimento, variável segundo os tipos de sociedade em cada época histórica.

No segundo sentido, mais estrito e de caráter político, participação significa democratização ou participação ampla dos cidadãos nos processos decisórios em uma dada sociedade. Representa a consolidação, no pensamento social, de um longo processo histórico tal como tem dito (STOTZ, 1993).

Ao tomar como referência os estudos de Larossa (1994) e Porto (2008) ambos falam que a participação social emerge como um discurso cujas funções se diversificam entre o controle social democrático dos serviços educacionais oferecidos pelo Estado à população e a função formativa, constitutiva de pessoas e mediadora e constitutiva de saberes, particularmente os saberes essenciais ao cidadão do mundo contemporâneo. A participação, portanto, assume uma dimensão pedagógica, onde o sujeito pedagógico aparece, como resultado da articulação entre os discursos que nomeiam, de um lado, e as práticas institucionalizadas que capturam, de outro, no mesmo período histórico.

Segundo Porto (2008) a palavra “participar” assume sentido diversos como, por exemplo: “tomar decisões, ser membro, implicar-se, engajar-se [...] fazer parcerias, mediar formas de convivência social, entre outros tantos significados.” (PORTO, 2008, p.96). Por outro lado, não podemos deixar de lado as numerosas formas adjetivas e substantivadas utilizadas para caracterizar o conceito: participação social, participação política, entre outras.

Esta mesma autora ainda fala que a participação social envolve intervenção e inserção do sujeito na realidade social; que participar é um ato deliberado e consciente; participar envolve o contexto social e histórico no qual a participação tem lugar, participar é de fato uma ação social.

Dentro de uma linguagem educacional o conceito teórico de “participação social” é relativamente recente e sua definição não está ainda suficientemente consensuada entre os historiadores e pesquisadores, daí os Âmbitos e os contextos da participação serem diversos quando em educação se fala de participação. (Villa, 1995 apud Porto, 2008). A educação focaliza a participação social nos mais diferentes sistemas, ou seja, macro, exo, microssistema tem em comum o fato de conceberem a participação dos pais, professores, cuidadores e alunos como fator num crescente desenvolvimento e que o mesmo vem contribuindo para sua melhoria.

Então, fica claro nesta pesquisa que o “participar” pressupõe uma intervenção ativa dos sujeitos e que o relacionamento com as várias formas de poder constitui instrumentos de divisões de poder e legitimação. Com isso, participar pode ser entendido como distribuir responsabilidades: distribuição de poder e de responsabilidades.

As atuais concepções sobre a infância

A infância passou por momentos em que, historicamente, se apresentou de forma oculta, sem valorização e visibilidade como categoria social. Tornou-se a partir de interesses externos, parte da história, ganhando espaço e importância perante a sociedade e na vida dos indivíduos adultos. As atuais discussões sobre a infância se voltam para aspectos que não eram contemplados nas concepções explicitadas anteriormente. No interior dessa discussão, vários autores são consonantes em afirmar que a criança precisa ser considerada como ser histórico e social, ou seja, um ser autônomo, já nesse período (ARROYO, 2004; KRAMER, 2003; CORAZZA, 2002; POSTMAN, 1999).

Histórico e social porque a infância passa a ser concebida como um momento singular, provisório e transitório da vida, porém significativo e relevante. A criança é entendida como uma pessoa capaz de ter uma participação direta sobre o mundo em que se encontra. Ao considerar a necessidade de se encarar a infância como uma condição da criança, Arroyo explica que:

O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. (2004, p.31).

Pelo exposto acima, e em acordo com Oliveira (2005), pode-se dizer que “a infância, mais do que um período definido biologicamente é uma categoria que surge ao longo das transformações da sociedade e se torna uma referência histórica, cultural e social”. Assim, a concepção de infância é um fato, um princípio social e cultural, existindo, simultaneamente em um mesmo momento histórico, diversas representações da infância e da própria criança.

Postman (1999) diz que a infância assume um aspecto singular, que vai se moldando de acordo com o cenário econômico, intelectual e até mesmo religioso de um determinado período. O conceito de infância é evidenciado historicamente e define-se pelas mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, estabelecendo distintas classes sociais nas quais existem variações no que diz respeito à infância e a criança.

A participação e as políticas de educação infantil: a luta por espaços infantis

A estruturação da produção capitalista, o processo de urbanização, a reorganização da estrutura familiar, bem como a necessidade de disponibilizar a força de trabalho feminino, implicaram mudanças nas várias formas de educação. Essas transformações inauguram um novo papel para a infância, requerendo controle e domínio sobre as crianças para que, além de guarda-las e garantir-lhes a vida, fosse possível garanti-las proteção. Protegê-las implicava educa-las, socializando-as a partir de princípios burgueses. Faria (1999) afirma que:

Ao mesmo tempo em que a infância nasce com a ascensão da sociedade burguesa, recebendo uma atenção completamente especial, seus limites nascem junto: na sociedade do trabalho, ninguém pode ficar à toa. (FARIA 1999, p. 68).

A modernidade e a nova forma de conceber as relações e a estrutura familiar possibilitaram a modificação no conceito de infância, e a educação passa a abranger uma ação organizada em torno da criança, ultrapassando os limites da ação familiar. Surgem assim, as instituições educacionais específicas como: escolas, creches, berçários infantis dentre outros.

No Brasil, hoje a educação de crianças menores de sete anos é considerada um direito da família e da criança, um dever do Estado, havendo obrigatoriedade de os municípios assumirem a garantia da efetivação desse direito. Essa proposição está contemplada em nossa Constituição Federal (CF/1988), reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) que regulamenta em seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994).

Segundo Ferreira (2000), essa Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, por que:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (FERREIRA, 2000, p. 184).

Além de termos a (CF/1988 e o ECA/1990) como direcionamentos importantes para educação infantil, destacou-se no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei Nº, 9.394/96), a Educação Infantil, é colocada da seguinte forma: em creches (crianças de 0 a 3 anos), pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) ou instituições similares, inserindo-se na esfera das políticas públicas educacionais e retirando-a da esfera administrativa meramente assistencial.

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e um direito da criança ela tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências. Diante dessa nova perspectiva, três importantes objetivos, deve, necessariamente, coroar essa nova modalidade educacional: 1) Objetivo Social: associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política; 2) Objetivo Educativo: organizado para promover a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança; 3) Objetivo Político: associado à formação da cidadania infantil, em que, por meio deste, a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar e de respeitar e ser respeitada pelos outros. (DIDONET, 2001).

Nesse contexto, a criança no Brasil passa a ser objeto da legislação, sob outro enfoque que o das legislações anteriores. Assim, os direitos sociais e fundamentais das crianças, são reconhecidos como inerentes às crianças, evidenciando que no atual contexto social brasileiro a criança é reconhecida como sujeito social de direitos e participante e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, enquanto dever do Estado e opção para a família.

Esta falsa dicotomia, assistir e/ou educar, produzida e cultivada durante muito tempo, passou a fazer parte das discussões sobre a importância destes aspectos para o desenvolvimento da criança pequena, e ao mesmo tempo significar e diferenciar os equipamentos conforme um ou outro pressuposto.

A participação social da família e da comunidade no contexto escolar

Segundo Porto (2008) os debates sociais a respeito da educação reconhecem a família como o primeiro local onde a criança estabelece vínculos afetivos, processos de individualização e de socialização, e como referente de estabilidade e de bem-estar para os seus membros. O potencial educativo da família é reafirmado na sociedade contemporânea que também manifesta a aspiração de construir uma escola aberta, inovadora, capaz de instigar a compreensão conceitual e a organização do pensamento da criança e cuja tarefa precípua seria a de sistematizar os conhecimentos construídos e historicamente acumulados pela humanidade.

Nesta ótica é observado que a relação de pais-filhos-escola precisa ser estudada de forma a considerar as repercussões sobre o nível de bem-estar das crianças nos espaços de Educação Infantil (EI), mas também o dos pais, da comunidade e professores. Partindo da importância da relação inicial entre a criança e os pais, percebemos que o momento da entrada de uma criança em uma creche ou em qualquer espaço escolar de EI é acompanhado de diversos sentimentos. É, na maioria das vezes, o primeiro momento em que os pais compartilham de fato os cuidados de seus filhos com pessoas não familiares. Os pais costumam compartilhar sentimentos de alegria, pelo fato de poderem retomar suas vidas profissionais, mas por outro lado, vivem sentimentos de culpa, medo e insegurança, por estarem delegando aos outros os que gostariam de alguma maneira fazer por seus filhos.

Segundo Porto (2008) atribui-se ainda à família grande poder de intervenção educativa em diferentes âmbitos e lugares além do próprio lar, constituindo-se ela própria um espaço no qual se forjam códigos de conduta e papéis sociais que serão assumidos por seus membros em diferentes situações. A família é instada a participar e a contribuir nas atividades da escola, em particular na construção e avaliação do projeto político-pedagógico. Além de orientar as tarefas escolares e outras atividades complementares na educação dos filhos, ela também assume importante papel “na orientação e reforço de determinadas aprendizagens, assim como na transmissão e consolidação de valores úteis para a sociedade do futuro”. (FERNAM, apud PORTO, 2008, p. 135).

Nesse sentido observamos que a experiência escolar tem mostrado que a participação dos pais é de fundamental importância para o desempenho escolar e social das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990), no seu artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar também é reconhecida publicamente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96), que traz em seu artigo 1º o seguinte discurso:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A construção da parceria entre a família, a comunidade para com a escola de um modo geral tem como base a confiança e o respeito mútuo, possibilitando troca de informações, sobretudo no que diz respeito ao interesse das crianças. De acordo com Post e Hohmann (2003), partilhando informações e participando conjuntamente de atividades, a família, a comunidade e a escola podem criar um ambiente de apoio para o desenvolvimento infantil. Pontuam ainda que o objetivo maior de uma escola de EI é fortalecer as relações entre os professores, pais e comunidade, apoiando-as. A abordagem deles defende que a prática de uma comunicação aberta, a tomada de decisões construída com os pais e o planejamento de ações que possam apoiar cada criança são que colaboram para uma educação de qualidade.

Santos Guerra (2002) define a participação escolar como sendo um exercício de responsabilidade democrática e um estilo de convivência de trabalho. Partindo dessas premissas, o autor enfoca a dupla função que desempenha a participação nos diversos âmbitos da vida escolar: uma função que permite à criança exercitar-se nos valores e adquirir saberes e, outra, que facilita a

consecução de ganhos, caso em que assume um caráter mediador ou instrumental. Mediante esses pressupostos, o autor faz uma aproximação conceitual da democracia escolar por entender que à escola cabe preparar os cidadãos para se integrarem criticamente nas estruturas e no dinamismo da sociedade. Para ele, participa-se, sobretudo para poder aprender, para saber conviver e para tomar decisões. Sob essa ótica, argumenta-se:

[...] se entendemos a escola como um lugar onde se aprende a pensar e a conviver, se faz necessária à reflexão crítica que permita compreender a dinâmica das relações que se estabelecem na cultura e se converte numa exigência coerente de “encarnación” dos valores democráticos (SANTOS GUERRA, 2002, p. 50).

A educação, como estrutura socialmente determinada, reflete o conjunto das contradições que permeiam o contexto social. É no contexto dessas contradições que se situa a expectativa de que a escola contribua para a formação de pessoas capazes de analisar criticamente a realidade na qual está inserida e exercer participação cidadã em seu meio. A escola pode exercer importante papel no aprendizado para o exercício da cidadania, entendida como capacidade e possibilidade de participação social nos processos decisórios e avaliativos. Sabe-se também, no entanto, que a escola educa e forma o cidadão por suas relações pedagógicas.

Para que a escola forme para o exercício da cidadania, portanto, impõem-se uma condição: ser a própria escola um exercício permanente de práticas democráticas e cidadãs. Nessa perspectiva, evidencia-se o papel estratégico do modelo de gestão escolar adotada, na consolidação de um projeto educativo que permita materializar a intenção de “educar para a cidadania”. Nesse sentido a ideia de se ter uma Administração Escolar nas escolas enquanto um sistema hierárquico, que atribua ao Diretor da mesma a tarefa de implementar (programar) e controlar decisões formuladas em instâncias externas à própria escola como: secretarias e gabinetes, por exemplos, estão sendo ultrapassadas pelas concepções de gestão democrática da Educação e das escolas, que supõem a participação dos segmentos interessados, direta e indiretamente nos serviços das escolas, nos processos decisórios e das avaliações do trabalho escolar.

Sob esta ótica, percebemos que esta opção vai incidir diretamente na elaboração dos projetos educacionais e pedagógicos das escolas e, nesse, dos currículos a serem adotados, buscando assim superar as práticas pedagógicas prescritas, caracterizadas, por exemplo, pelas descontextualizações históricas do conhecimento, pela valorização da capacidade de memorização de conteúdos, pelas descon siderações com a aplicação destes conhecimentos na prática social, ou seja, dissociação entre teoria e prática, que na qual se materializam em exercícios e atividades provocadas artificialmente, uma vez que deslocados das ações e circunstâncias do cotidiano das crianças.

Para Paro (1997) o planejamento participativo, tomado como ponto de partida e de chegada, o projeto pedagógico das escolas, busca consolidar projetos coletivos de trabalho, referenciados no conhecimento da realidade da escola e na identificação das necessidades educativas de seus alunos, na visão de todos os seus protagonistas: professores, técnicos, funcionários, pais, alunos, membros da comunidade na qual se insere a escola, etc. Este enfoque então permite superar, inclusive, o conceito de participação dos pais e da comunidade na escola como prestadores de serviços e de favores, reconhecendo-os como responsáveis diretos pela definição das razões de ser da escola, em seu tempo e lugar.

Entretanto, para que isso de fato aconteça, é necessário contar com profissionais competentes e comprometidos politicamente com um projeto de Educação, pautado em um projeto democrático de sociedade. Toda esta exigência demanda ações que possibilitem a formação continuada desses

profissionais, tomando a escola como lócus³ de análise e reflexão, evidenciando as necessidades formativas de seu corpo docente.

A participação social da educação infantil: no âmbito da produção acadêmica

A dimensão social e cultural da noção de infância ainda desperta interesse aos pesquisadores de Educação Infantil (EI), através de estudo comparativo, eles analisam a criança em diferentes culturas, espaço e o envolvimento infantil nas atividades doméstica. Nesse sentido, durante as leituras é percebido que são poucos os textos acadêmicos do GT 6, 7 e da Sessão Especial (trabalhos encomendados) da ANPED que tratam das crianças fora da perspectiva institucional. Embora o termo educação de 0 a 5 anos seja abrangente e possa abarcar diversos aspectos dessa faixa etária, essas produções acadêmicas são marcadas por temas como a escola e as dificuldades que a educação infantil enfrenta suas políticas públicas, a participação da família (principalmente dos pais) e da comunidade. Se, por um lado, isso denota a preocupação dos pesquisadores com a educação da criança, por outro lado, mostra a abordagem sistemática de uma criança escolarizada. A maioria dos textos publicados versa, em geral, sobre a funcionalidade das políticas públicas, sobre a formação de professores na Educação Infantil, relações entre as crianças e o professor. Poucas são vistas as produções que discutem a cultura e a participação da família e da comunidade no espaço da educação infantil.

3- Lócus: significa lugar, em latim, e pode ser usado em diversos sentidos e para várias áreas, como na psicologia, na genética, na matemática, na fonética e etc.

Para consideramos educação infantil como uma categoria social trago Philippe Ariés (1981), onde o mesmo se ampara nas famílias europeias para falar da condição histórica e construída da criança, em contraposição a uma naturalização. Embora no Brasil este autor seja também referência neste tema, há diversas peculiaridades que devem ser consideradas no estudo da criança, principalmente quanto à inexistência de uma que seja única, com o mesmo padrão em todas as culturas.

Neste sentido observamos que ao longo deste século houve um crescente movimento pelo estudo da criança, bem como se percebe que a visão sobre as mesmas é social e historicamente construída. Os estudos teóricos nesta área e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. Contudo, as crianças são sujeitos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos.

Com base nas exposições feitas, anteriormente, compreendemos que se faz importante resgatar a criança enquanto produtora de cultura e não somente enquanto consumidora passiva de uma cultura pautada na lógica da sociedade. Entendemos que a cultura é um direito humano inalienável e uma dimensão chave do desenvolvimento das sociedades. A relação entre infância e cultura é complexa e sua compreensão variável histórica e contextualmente. Se os imaginários dominantes ainda reforçam a ideia da criança como receptora e reprodutora das ordens culturais, outras concepções consolidadas em vários âmbitos acadêmicos e sociais reconhecem sua condição de sujeitos ativos na construção da sociedade.

Mediante a este discurso compreendemos que no espaço da cultura são construídos os símbolos, as normas e os valores que instituem realidades, ao mesmo tempo em que surgem práticas transformadoras das ordens previamente estabelecidas. Deste modo, as reflexões sobre cultura devem partir da compreensão de sua articulação com as relações de poder e com as condições econômicas que restringem ou ampliam as possibilidades de ações dos diferentes sujeitos. Sendo assim, a dimensão cultural não se desvincula dos processos econômicos e políticos e das múltiplas desigualdades que conformam as condições de reprodução e transformação social.

Do mesmo modo, num mundo regido por lógicas assimétricas que em geral implicam a subordinação infantil com relação aos adultos, as crianças não assumem uma posição passiva: negociam, compartilham e criam conhecimentos e cultura com seus pares e com os mais velhos nos diversos espaços onde participam. O fortalecimento da Educação Infantil depende da capacidade que tenhamos para desconstruir o olhar adulto cêntrico tão arraigado, ampliando a escuta e incorporando o ponto de vista das crianças. A abertura de espaços para sua efetiva participação no âmbito doméstico, comunitário, institucional e público constitui um desafio necessário neste sentido.

Os textos acadêmicos da (ANPED), objeto de análise neste artigo, apresentam distintos aspectos e reflexões acerca da complexa articulação infância-cultura. Por um lado, enfocam esta relação em termos de suas transformações históricas e contextuais; por outro, destacam a potencia que podem ter as experiências educativas e artístico-culturais no sentido de constituírem-se como lugares de criação, produção de subjetividade e construção coletiva. Ao mesmo tempo, entendem estas experiências como possíveis caminhos para a ampliação da cidadania na medida em que permitem crianças, adolescentes e jovens reconhecerem-se como sujeitos de direitos, denunciando aqueles que estão sendo vulnerados, e desenvolvendo ações que favoreçam a melhoria de suas condições de vida.

Este enfoque é proposto à Infância que pretende direcionar o olhar para as condições sociais e os processos culturais que incidem nas crianças, e que ao mesmo tempo são modificados por elas a partir de sua condição de produtoras de conhecimento e cultura. Sob esta ótica, os espaços infantis se constituem enquanto prática potencialmente transformadora das dinâmicas de reprodução da desigualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos permite conhecer a formação de campos da discursividade em favor da participação social e a influência dos discursos produzidos por potências político-sociais em presença do sistema educacional mais amplo e instâncias acolhedoras do debate acadêmico-científico (ANPED) - na formulação dos conteúdos das políticas públicas para educação infantil no Brasil. Um dos propósitos do presente estudo, portanto, foi analisar e compreender a necessidade de novas formas de regulação nacional encontradas em campo da discursividade das políticas educativas, discursos que sofreram aqui um recorte de análise correspondente ao período de 2002 a 2012.

Nas produções acadêmicas da ANPED lidas para este artigo é visto que a escola de EI não só é espaço de desenvolvimento, mas também um espaço de inclusão social e de construção de novas culturas, na medida em que, ao traçarmos parcerias com os pais, podemos ampliar os conhecimentos das crianças sobre diversos aspectos como: as possibilidades nas relações pais e filhos; os recursos que podem auxiliá-los na educação das crianças; e novas relações com os outros da comunidade.

Por fim, este ainda nos ajuda a compreender que a parceria entre a escola, a família e a comunidade não se fundamenta apenas numa ideia romântica de que o espaço escolar é a complementação da família, nem na ideia de que esta fará o que a família não está apta para fazer, pelo contrário, a escola de educação infantil fomentará uma relação entre eles enfatizando as possíveis possibilidades de interações. Podemos compreender que a função social da escola de EI, passa a ser de criar um espaço para aprendizagens, experiências e relações entre todos os envolvidos e não somente lugar de aprendizagem de conteúdos e habilidades específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED – (2002 -2011). **Histórico dos Grupos de Trabalho**. Caxambu.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de mestres e alunos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/ julho 1990.
- BRASIL. Congresso Nacional, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília 1996.
- CAMPOS, Maria Machado Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. In. Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação / Centro de Estudos e Sociedade (Cedes), Campinas: n68, número especial, 1999.
- CORAZZA, S.M. **Infância & Educação: Era uma vez – quer que conte outra vez?**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
- FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999 a.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KRAMER, S; LEITE, M. I(org.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 7. Ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- OLIVEIRA, M.S. (org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2005.
- PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- PORTO, Zélia Granja. **Participação social e políticas de Educação Infantil no Brasil: Lugares de produção e circulação de discursos**. Edições Bagaço, 2008.
- PORTO, Zélia Granja. **Administração Social da Criança: Políticas Transnacionais e Políticas Nacionais de Educação Infantil**. Artigo da 29ª Reunião Anual da ANPED, de 2006.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro; Graphia, 1999.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. . **Las falácias de laparticipación. Participar, y como, em laeducación. Esaeslacuestión**. In: Curso de Verano, 1, 2001, Consejo Escolar de Castilla y León. [Anales...]. Junta de Castilla y León, 2002, p. 17-28.
- SARMENTO, M.J. e PINTO, M. **Ascrianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudo da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia, Polêmica do nosso tempo**. Coretz Editora. 1984.
- Participação popular e saúde: a questão da capacitação técnica no Brasil. In: VALLA, V. V. e STOTZ E. N. (org.). **Participação popular, educação e saúde: teoria e prática**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1993, p 55-86.