



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DANIELLE PONTES RODRIGUES**

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectivas  
e desafios**

**Campina Grande/PB**

**2014**

**DANIELLE PONTES RODRIGUES**

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectivas  
e desafios**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Pedagogia do Departamento de  
Educação da Universidade Estadual da  
Paraíba em cumprimento às exigências  
legais para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valdecy Margarida da Silva

**Campina Grande/PB**

**2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

R696p Rodrigues, Danielle Pontes.

As políticas educacionais e a educação infantil [manuscrito] :  
perspectivas e desafios / Daniele Pontes Rodrigues. - 2014.  
26 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Valdecy Margarida da Silva,  
Departamento de Educação".

1.Políticas educacionais 2.Educação infantil 3.Políticas  
públicas. I. Título.

21. ed. CDD 379

**DANIELLE PONTES RODRIGUES**

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectivas  
e desafios**

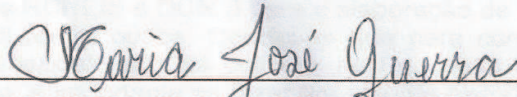
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do  
Departamento de Educação da Universidade  
Estadual da Paraíba em cumprimento às  
exigências legais para obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 12/12/2014



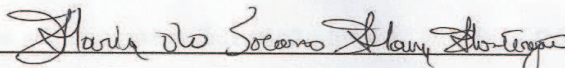
Profª. Drª. Valdecy Margarida da Silva - UEPB

Orientadora



Profª. Dra. Maria José Guerra - UEPB

Examinadora



Profª. Drª. Maria do Socorro Moura Montenegro - UEPB

Examinadora

## AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectivas e desafios

Danielle Pontes Rodrigues<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo discute as políticas educacionais, com enfoque principal para a Educação Infantil e tem como objetivo realizar uma breve análise sobre a política educacional brasileira na área da Educação Infantil, a configuração das políticas educacionais de diferentes épocas e de como o contexto histórico influencia diretamente as políticas educacionais em dado período. A investigação trata-se de uma pesquisa bibliográfica que está inspirada nos estudos desenvolvidos por Conceição [s.d.], Kramer (2006), Mainardes (2006), Martins (2010), Santos (2012), Sousa Neto (2002), Oliveira (2010), dentre outros. Inicialmente, se discute a contextualização e os conceitos de política, políticas públicas e políticas educacionais. Neste sentido, são apresentadas questões norteadoras para a análise da trajetória das políticas educacionais e as transformações econômicas e sociais que influenciaram diretamente a educação brasileira. Depois, se analisam as Políticas Públicas da primeira infância, os primeiros atendimentos às crianças pequenas, a criação e extinção de programas para solucionar os problemas da infância no que tange aos aspectos sociais e educacionais e a formação de professores da Educação Infantil; com enfoque para os avanços e os desafios que a mesma vem enfrentando tais como maior valorização dos docentes, a inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, a criação dos RCNEIS e DCN'S para a elaboração de Políticas Públicas para a Educação Infantil, dentre outros. Conclui-se que para compreendermos as políticas educacionais, especialmente as políticas de Educação Infantil, objeto de estudo do presente artigo, é importante se fazer um resgate histórico e atentar para a importância de uma abordagem dialética das políticas educacionais, visando compreendê-las a partir do contexto histórico que cada política educacional se desenvolveu.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Educação Infantil. Políticas Públicas.

### 1. INTRODUÇÃO

As políticas educacionais têm o objetivo de esclarecer as concepções e acontecimentos relativos à educação em dado período. A discussão acerca das

---

Concluinte do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Professora da Rede Particular de Ensino. E-mail: danipontes@hotmail.com

políticas públicas educacionais vem ganhando destaque nas últimas décadas. Tais estudos vêm questionando os paradigmas que regem a educação a nível histórico e atual e a interferência dos modelos de educação e dos organismos internacionais na educação brasileira.

Na consolidação das políticas educacionais, sempre foi necessária a interferência do Estado no que tange à organização, a legislação, controle, financiamento e na determinação das atividades que têm norteado o saber pedagógico, como salienta Freitag (1994, apud, Martins, 2010, p.15). É importante salientar que no início da década de 80, os estudos sobre políticas públicas aqui no Brasil começaram a ganhar destaque e com isso começou-se a abordar a educação no âmbito de política pública.

Este artigo tem por objetivo discutir as políticas educacionais, ressaltando as políticas para a Educação Infantil voltando-se para uma breve análise dos eventos históricos na configuração e efetivação das políticas educacionais desta modalidade de ensino.

Com base em uma análise histórica sobre o papel social destinado à educação em diferentes períodos da História do Brasil, como também da Europa, que exerce uma forte influência na educação brasileira, é possível observar os avanços ao reconhecimento da Educação Infantil como política pública da educação. A consolidação das políticas educacionais faz-se necessário para construir uma sociedade mais igualitária.

A pesquisa na área das políticas educacionais é considerada por vários profissionais da educação como um campo complexo, conforme Hermida (2006, p.11) são necessárias análises abrangentes e balanços profundos que exige compreender desde a superação da histórica visão fragmentada que tem marcado a organização e a gestão da educação nacional, entendido por Dourado (2011, p.50) como uma das formas de materialização do regime de colaboração entre sistemas e de cooperação federativa, resultado de processos de ampla participação e deliberação coletiva da sociedade brasileira, cujo resultado deve avançar tanto nas correções de deficiências e lacunas do atual sistema quanto no sentido de a pesquisa poder contribuir para uma maior organicidade das políticas e da gestão da educação nacional, pois além de fazer relação com a história e, especificamente, a história da educação, é preciso estar atento às mudanças políticas e sociais que acontecem no Brasil e no mundo, pois tais mudanças refletem diretamente na

educação. A compreensão desse fenômeno nos faz entender que para estudar as políticas da Educação Infantil é necessário, antes, compreender as políticas educacionais em nosso país.

O tema abordado neste artigo surgiu a partir das nossas indagações e inquietações enquanto educadora da Educação Infantil de uma escola da rede particular de ensino de Campina Grande/PB, durante a vivência do Estágio Supervisionado da Educação Infantil 2 e no Componente Curricular Políticas Públicas da Educação. Neste último componente cursado pudemos perceber o quanto os profissionais sabem muito pouco sobre políticas educacionais.

Essa pesquisa nos oportunizou investigar o processo de construção das políticas públicas educacionais, especialmente na Educação Infantil. A análise histórica contribuiu para compreendermos o percurso das políticas públicas educacionais e o modelo de educação de cada período.

O artigo aborda, no primeiro tópico, conceitos e contextualização das políticas públicas. Aborda, ainda, como os fatos históricos interferem nas políticas vigentes. No segundo tópico, fizemos um resgate histórico sobre o significado de educação nos séculos XVIII e XIX, a influência do escolanovismo e, principalmente, a influência dos moldes de educação européia aqui no Brasil, com surgimento das primeiras creches e jardins de infância aqui no Brasil e na Europa.

As várias tendências no atendimento à infância no Brasil em função das concepções de infância que o orientavam em cada momento histórico, a Constituição de 1988, que foi um grande marco no reconhecimento da educação de crianças de 0 a 6 anos, onde a criança foi tratada como sujeito de direitos; também são tratadas neste tópico.

Como salienta Martins(2010, p.18):

As três últimas décadas podem ser consideradas fundamentais no sentido da construção social de uma concepção de infância que considera a criança como sujeito de direitos, respeitando as especificidades infantis. Pontua-se, nesse momento, o ordenamento legal vigente, tendo como referência os princípios da Educação Infantil como direito: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/9394 de 1996 (LDB- 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/1998), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da



Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007), entre outros.

É possível concluir, com o presente estudo bibliográfico, que o investimento em Educação Infantil influencia na formação e na valorização dos professores dessa modalidade de ensino e este, nos últimos anos, é um dos maiores desafios das políticas educacionais. Neste sentido, a presente pesquisa procurou apresentar alguns caminhos possíveis para que os estudos sobre as políticas educacionais possam, além de apontar os desafios que a educação propõe, também possamos refletir que as mesmas são passíveis de mudanças. Muitos são os desafios. Porém, é necessário que a sociedade e os profissionais da educação atentem para a urgência de se cobrar a criação e consolidação de políticas educacionais que dialoguem com as necessidades dos cidadãos.

## **2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO**

A política tem como cerne mediar o choque de interesses, consolidando as mais diversas formas de organização existentes na sociedade, quer seja de interesse econômico, étnico, de gênero, culturais, religiosos, etc. Segundo Oliveira (2010, p.03):

A organização social é fundamental para que decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo. Por fim, é importante dizer que os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionar o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor.

Com base nos autores que estudam Políticas públicas compreendemos que estas são ações que buscam promover a cidadania e assegurar o direito dos cidadãos, no qual o governo é responsável por implementar, agir ou delegar atividades que fomentem esse objetivo, dentre elas, estão: traçar metas, planejar e buscar soluções para cada área social.

Em meio a este contexto, Oliveira (2010, p.03) destaca que existem três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. As redistributivas consistem em redistribuir recursos em forma de financiamento ou



serviços públicos como, por exemplo: o programa bolsa- família e a isenção de IPTU.As distributivas referem-se às ações cotidianas que são incumbidas ao governo, no que diz respeito aos serviços públicos de acordo com a demanda social ou a dos grupos de interesse, exemplos: criação de projetos que visem beneficiar a população como a limpeza de um canal, reforma de escolas, pavimentação de ruas. E, por fim, as políticas públicas regulatórias que se refere à elaboração das leis que autorizam os governos ou não a implementar determinada política pública seja redistributiva ou distributiva. As políticas públicas redistributivas e as distributivas são financiadas pelo poder executivo e a política pública regulatória, pelo legislativo.

Tendo em vista que as políticas públicas são ações do governo que visem o bem comum da população, é importante salientar que essas ações também são pautadas pelos grupos de interesse, onde são pessoas que se organizam para influenciar decisões, em prol do seu objetivotendo interesse no contexto da política, e principalmente onde será praticada.

Políticas públicas educacionais consistem na intervenção do Estado na melhoria ao acesso à educação escolar e o seu entendimento é de suma importância para conhecer as concepções de educação em dado período, pois a formação social de cada época quer seja brasileira ou mundial, difere o contexto de política educacional.

Mainardes(2006,p.49),ao falarda abordagem do ciclo de políticas, afirma que esta:

[..] destaca a natureza complexa e controversa da políticaeducacional,enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

A abordagem do ciclo de políticas tem uma orientação pós-moderna, que se constitui de três facetas:**a política proposta, a política de fato e a política em uso**<sup>2</sup>.A política proposta consiste na política oficial, onde a política proposta pelo governo, juntamente com os gestores escolares e a comunidade, através das associações,emergem intenções de fazer política. A política de fato refere-se aos textos políticos e legislativos que são deliberados e que dão forma à política

---

<sup>2</sup> Grifos do autor.

proposta. E, por fim, a política em uso que se constitui nos discursos e práticas dos profissionais em atuação.

Steven Ball e Richard Bowe (1992) perceberam, após essa formulação, certa rigidez e decidiram romper com ela. Propuseram que o foco da análise deveria atuar no contexto da prática. Os autores sugeriram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Eles estão inter-relacionados. Não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos e são simbióticas.

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas e o último contexto, que é o de estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas para lidar com as desigualdades sociais.

Essa abordagem dos ciclos de políticas foi criticada entre vários autores ligados ao campo de políticas educacionais. Lingard (1993) argumenta que o ciclo de políticas precisa de uma teoria de Estado mais sofisticada. A partir de uma perspectiva marxista, Hatcher & Troyna (1994) consideram que a abordagem do ciclo de políticas não tem uma teoria de Estado clara.

A influência de Foucault e a falta de uma perspectiva feminista foram também apontadas por Henry (1993), Hatcher & Troyna (1994) e Lingard (1996). Henry (1993) afirmou que falta na abordagem do ciclo de políticas de Ball o engajamento com as perspectivas neomarxistas e feministas.

Hatcher & Troyna (1994) dizem que a abordagem proposta por Ball não resolveu a lacuna entre o pluralismo e o marxismo, porque a instância criada por ele favorece o pluralismo. Lingard (1996) ressalta que o ciclo de políticas de Ball contribuiu teórica e empiricamente para a análise de políticas, mas afirma que ele não considerou a questão dos efeitos das políticas sobre gênero e raça. Lingard concluiu que uma análise pós-moderna sozinha não é suficiente para definir uma política estratégica para combater as injustiças sociais.

A pesquisa em política educacional no Brasil é relativamente nova e ainda carece de referenciais consistentes que deem embasamento a esse campo de pesquisa. Segundo Santos (2012), para entender políticas públicas educacionais é

preciso resgatar a historicidade da formação social brasileira e com isso analisar a influência que exerce sobre as políticas educacionais de cada época.

No ano de 1930 ocorreram diversos fatos que reordenaram o contexto das políticas educacionais no Brasil, como a sociedade política passa a atuar de forma cada vez mais intensa na sociedade civil. Na Constituição de 1934 apresenta-se a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis (FREITAG, 1980, apud,Santos, 2012). Nesse ano, as transformações políticas, sociais e econômicas foram fundamentais para o sistema educacional brasileiro.

Na década de 1950 a 1960 ocorreram várias mudanças no Brasil com o governo de Juscelino Kubistchek, especialmente com a internacionalização da economia e também com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a nível mundial;em que o objetivo era qualificar mão de obra para atender aos ideais de modernização.

Em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estimulou a expansão dos cursos profissionalizantes de nível médio para atender a essa demanda vigente de modernização. Já, a partir de 1964, com a intervenção Militar e a difusão da idéia de acumulação do capital como elemento de construção do “Brasil potência”, tem-se um processo de reorientação do sistema de ensino. A política educacional deste período se caracterizou por uma concepção produtivista, impulsionada pela Teoria do Capital Humano (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Neste período, se realizou reformas no sentido de adequar o sistema educacional brasileiro às exigências dos organismos internacionais (Santos, 2012).

Ao decorrer dos anos e diante das condições sociais brasileiras em meio a sua fragilidade; o ensino foi tornando-se cada vez mais tecnicista, tendo como cerne a educação profissionalizante, onde o objetivo principal era a preparação para o mercado de trabalho.

No ano de 1988, sendo promulgada a constituição, as políticas educacionais voltaram-separa a democratização do ensino, procurando também, atender às exigências da sociedade civil pela liberdade individual e a descentralização do poder das forças armadas, onde implicou no campo da Educação a sua democratização e o acesso à educação básica. Na década de 90, uma mínima parcela da população tinha acesso aos diferentes níveis de graduação e, a partir daí, surgiram as políticas de “educação para todos” que estão até os dias atuais. Outrora, se o ensino era

utilitarista, nas últimas décadas fez-se necessário um ensino que se adequasse aos padrões da nova ordem mundial, estruturando-o na competitividade de mercado e com isso investindo na formação de recursos humanos, pois essas políticas têm um enfoque intersetorial, onde são desenvolvidas políticas de caráter redistributivas. Neste sentido, vemos que as políticas públicas educacionais, nas últimas décadas, foram criadas tendo como base o capitalismo, articulando com as políticas dos organismos internacionais.

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais incorporam várias demandas da sociedade, procurando fazer um balanço entre elas, a fim de minimizar os conflitos que possam surgir com os vários grupos de interesse e assim criar um modelo de sociedade pautado no capitalismo.

Shiroma et.al (2000,p.10 apud, Santos, 2012,p.12) afirmam que:

(...) as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários e a escola é um dos seus *loci* privilegiados.

Como podemos observar, as políticas educacionais vêm atender às situações em dado contexto econômico, político e social, procurando atender a demanda vigente, adequando às necessidades de cada época. Neste contexto, é de suma importância, estudarmos sobre políticas públicas educacionais, para entendermos as concepções de sociedade e educação em dado período, e também de problematizar a educação na contemporaneidade, onde só na década de 80 no Brasil, as políticas públicas educacionais começaram a ganhar visibilidade e uma maior discussão. “No campo educacional, passou-se a produzir estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão de política pública” (AZEVEDO, 1997 p.1-2, apud, Sousa Neto).

Para compreender as ações do governo no âmbito educacional, é necessário fazer uma abordagem sistemática da sociedade brasileira e o modelo de educação vigente e, assim, compreender as contradições que assolam a educação brasileira. Vale ressaltar que as políticas educacionais no Brasil têm relação

intrínseca com as organizações internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial(BIRD)tem uma proposta articulada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares; porém, ele não trata as questões educacionais com suas especificidades em cada país. Ele vê os problemas educacionais de forma homogênea nos países em desenvolvimento.

De certa forma, isso é prejudicial, pois a realidade educacional do nosso país necessita de políticas públicas educacionais que diminuam as desigualdades sociais existentes, viabilizando uma sociedade mais justa e igualitária, e com isso promovendo igualdade de direitos sem qualquer distinção todos que constituem a nação brasileira.

### **3. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nos primórdios da colonização do Brasil, a educação era um privilégio de poucos, as escolas jesuíticaseram escassas e o seu acesso eraapenas para uma pequena elite.

Por volta da segunda metade do século XVIII, durante o governo de Marquês de Pombal, o ensino público foi instituído de forma muito precária e no século XIX a “educação” para os filhos da classe menos favorecida era o trabalho na lavoura, que serviria como uma forma de complementação salarial,e só uma pequena parcela de filhos da classe burguesa tinha acesso ao ensino através de professores particulares.

A partir do movimento da Escola Nova, houve-se uma renovação no ensino, tinha como cerneuma educação para todos. Esse movimento foi fortemente difundido na Europa, América e no Brasil. No Brasil, o escolanovismo se desenvolveu na década de 30, em um momento que o país sofria grandes transformações políticas, sociais e econômicas devido ao progresso industrial. Com a urbanização e o advento da cultura do café, esses eventos contribuíram não só para o crescimento econômico, mas refletiram sobre o pensamento da educação no Brasil.

Nas palavras de Martins (2010, p.96):

John Dewey (1859-1952) foi o grande nome do movimento na América. Para ele, a Educação é uma necessidade social em que as

peças devem ser aperfeiçoadas para se afirmar o prosseguimento social e possam dar continuidade às suas ideias e conhecimentos. Acrescenta, ainda, que as escolas deveriam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornarem-se pequenas comunidades.

Foi a partir dessa concepção que os educadores começaram a ver os problemas educacionais e a buscar soluções para os tais, através das políticas educacionais. Nessa mesma época surgiu O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Esse Manifesto constituiu-se nos ideais de igualdade entre as pessoas e direito à educação, no qual o ensino público seria capaz de transformar a sociedade, reduzindo as desigualdades sociais. Essa proposta surgiu com o intuito de ampliar e abranger todos os níveis de ensino. Desde a educação infantil até o ensino superior público. Entretanto, as iniciativas do movimento do escolanovismo favoreceram mais o setor privado, em detrimento do sistema público de ensino.

Na década de 30, quando Getúlio Vargas assumiu a presidência provisoriamente, ocorreu a IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, com o objetivo de definir as políticas educacionais do novo governo.

Segundo Libânea Xavier (2004, apud MARTINS, 2010, p.28):

Como em todo e qualquer manifesto, seu objetivo intrínseco era gerar repercussão e causar impacto. Ao alçar ideias novas e clarear posições políticas, o Manifesto estimulou o debate educacional, fundamentando certas correntes de opinião e procurando neutralizar outras. Introduziu um novo temário ao debate educacional, com base na defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga, e da co-educação.

O Manifesto trouxe um novo olhar para a modernização da sociedade, e com isso a discussão sobre a educação pré-escolar, como início da educação básica. Mesmo com a contribuição do escolanovismo para a educação infantil, é importante salientar que a renovação pedagógica que o movimento pregava referiu-se mais aos filhos da classe elitista do que os filhos da classe menos favorecida.

Sobre esta questão, Martins (2010, p.31) afirma que:

Foi na década de 40 no Brasil, que prosperaram as iniciativas governamentais para o atendimento das crianças pequenas na área da saúde, previdência e higiene, dando, assim, ênfase ao higienismo, à filantropia e à puericultura. As creches eram entendidas como 'mal

necessário' e instituições de saúde. O trabalho com as crianças era de caráter assistencial-protetoral, preocupando-se em alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, em cuidar do trabalho pedagógico, do desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Essas iniciativas governamentais ocorreram devido ao crescimento da industrialização e da urbanização. Com isso,houve um considerável aumento da presença da mulher no mercado de trabalho. Porém, só na década de 60 ocorrendo a transformação do papel da mulher na sociedade,a sua participação tornou-se cada vez mais forte e com isso se fez necessária a ampliação das construções de creches e parques infantis de tempo integral para atender as crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 trouxe contribuições legais ao acesso da criança com menos de sete anos às instituições competentes como jardins de infância, pré-escolas, etc.

Diante dessa perspectiva, em 1977 foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) o projeto Casulo, que tinha como objetivo viabilizar um atendimento assistencialista, oferecendo, também, atividades de recreação. O referido projeto surgiu como uma alternativa aos problemas do 1º grau. Segundo Kishimoto (1985, apud, MARTINS,2010, p.32):

As creches não tinham como preocupação a educação da criança. As escolas maternas inicialmente eram instituições de assistência à infância e foi somente com a absorção das propostas pedagógicas que transformaram-se em unidades pré-escolares, oferecendo educação e assistência social.

Existem variadas versões sobre o atendimento às crianças pequenas no Brasil. A primeira delas seria a Roda dos expostos onde, no final do século XIX, as crianças eram abandonadas em locais que elas provavelmente seriam recolhidas e que os lugares mais comuns seriam as igrejas e os conventos (Trindade,1999 apud, Martins,2010).

Segundo Kramer (1987), as creches e os jardins de infância no Brasil surgiram no século XX, em 1908, e sua clientela eram filhos de operários. Essas crianças tinham dois anos de idade. Em 1909 foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Ele foi o primeiro Jardim de Infância brasileiro criado em 1875, onde logo em seguida suas atividades foram encerradas por falta de apoio do Poder Público.



Segundo Kuhlmann Jr. (2007, apud Martins, 2010), em 1899a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) são as primeiras iniciativas no sentido de acolher crianças menores de 7 anos. Sendo esta última a primeira creche brasileira para os filhos dos operários.

É importante ressaltar que as primeiras creches brasileiras foram criadas com o objetivo de reduzir a mortalidade infantil e essas instituições se difundiram através dos movimentos de urbanização, industrialização e da divulgação do discurso médico-higienista, discurso que tinha como objetivo melhorar a qualidade de vida da população, através da higiene. A criação de creches inicialmente teve um objetivo assistencial, pois era voltado para atender às mães que trabalhavam fora de casa, oferecendo a criança assistência e cuidados.

Segundo Kishimoto (1988, apud Martins, 2010, p. 45), o surgimento e a difusão das creches no Brasil e no mundo estiveram estreitamente ligados ao desenvolvimento da atividade industrial e à conseqüente demanda por mão de obra feminina. A mão de obra das mulheres passa a ser requerida para engrossar a atividade produtiva e a presença da mulher nas fábricas exige a criação de instituições para auxiliá-la no cuidado da prole (KISHIMOTO, 1988, p.24).

No final de 1960, as creches e pré-escolas, a nível mundial, são dissociadas dos moldes europeus, e logo após associam-se às agendas políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos.

Na década de 1970, as políticas de educação infantil ganharam visibilidade no contexto do despertar dos novos movimentos sociais. Ainda na década de 70, os investimentos na educação infantil provinham dos organismos multilaterais tais como: UNESCO e UNICEF. Só a partir da década de 90 é que o Banco Mundial financia a educação.

Na ótica de Rosemberg (2002, apud, Conceição, s.d, p.03)

[...] Na década de 1970 as políticas de educação infantil ganharam visibilidade no contexto do despertar dos novos movimentos sociais e nos anos 1980 ocorre um movimento duplo, de um lado demarcado pela expansão da educação infantil seguindo um modelo de baixo custo e de outro a consciência social da educação infantil como um direito das crianças pequenas à educação e um direito de assistência aos filhos de pais e mães trabalhadores.

Essa autora argumenta que nesses países a educação infantil transformou-se na “rainha da sucata”, incorporando como características espaço físico inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional.

Com esse objetivo, o campo teórico e os movimentos sociais lutaram para mudar a situação educacional de crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Kramer (2006, p.79) ressalta que nos anos de 1970, nas políticas educacionais da educação infantil (0 a 6 anos), a educação seria voltada a beneficiar as camadas populares, a fim de sanar as deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes dessas camadas, viabilizando uma educação compensatória.

Esse questionamento se deu por entender que a criança é criada e produzida em sua cultura, e que é de suma importância valorizar o conhecimento que a criança traz em seu cotidiano e do meio sociocultural em que ela vive. Ainda na década de 70, o debate e a função da pré-escola foram discutidos com mais ênfase, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau. Os documentos oficiais do MEC e dos pareceres do então Conselho Federal de Educação foram influenciados pelas agências internacionais e também por programas educacionais dos Estados Unidos e Europa. Logo, esses documentos defendiam que a educação pré-escolar poderia elucidar os problemas de fracasso escolar.

Em 1974, várias ações do Governo Federal se voltaram para a educação pré-escolar das crianças de 0 a 6 anos, tais como: a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), como também documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação.

Nas palavras de Kramer (2006), a criação da COEPRE e a ênfase na educação pré-escolar deram-se num contexto em que o discurso oficial apontava a pré-escola como necessidade e a educação de crianças na pré-escola não tinha uma verba específica e a sua teoria e intenções ideológicas eram inconsistentes.

Em 1981 foi lançado o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. O programa tinha como algumas de suas características: o compromisso oficial e formal com a educação da criança de quatro a seis anos; o estabelecimento de metas de atendimento; a alocação de recursos financeiros no orçamento do Ministério, a proposição da elaboração de programas municipais e de programas estaduais de educação pré-escolar (DIDONET, 1992, p.22, apud, Conceição).

O Programa Nacional de Educação Pré-escolar teve como objetivo expandir o atendimento de crianças de baixo custo à pré-escola. Porém, com vícios “objetivos em si mesma”, desvinculada da escola de 1º grau, trazendo insatisfação às universidades, centros de pesquisa e sistemas de ensino e movimentos organizados denunciando a precariedade de alternativas de baixo custo, exigindo educação das crianças de 0 a 6 anos com qualidade e concretização de seu papel social (Kramer, p. 801), desvinculando a pré-escola da proposta compensatória.

Conceição (s.d), ao citar Didonet (1992), afirma que a educação pré-escolar já havia sido contemplada no II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC) – 1975-1979, e que esse plano tinha a finalidade de dar tratamento técnico a educação pré-escolar, na qual tinha duas finalidades: a finalidade do humanismo, que era um meio para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade e também a finalidade do capital humano, na perspectiva de formação formar o indivíduo para ser produtivo, contribuindo para o desenvolvimento econômico.

Na década de 1980, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) – 1980 a 1985 – que praticamente retomou a mesma proposta. O objetivo era definir a educação como componente da política social e assim construir uma sociedade mais igualitária.

Nesse breve resgate histórico das políticas educacionais para a educação infantil, vimos a criação e extinção de vários programas. Em sua essência, esses programas tinham as mesmas funções e não conseguiram resolver os problemas da infância, no que tange à vida socioeconômica, como também educacional das crianças.

A constituição de 1988 foi um marco importante no reconhecimento da educação de crianças de 0 a 6 anos. De acordo com este documento, o Estado deve oferecer creches e pré-escolas e esse direito também é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. De acordo com o texto constitucional, especificamente no artigo 208 inciso IV: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988).

A partir do processo de legitimação constitucional de 1988 reconheceu a criança como cidadã também detentora de direitos, como salienta Sanches (2004), apud, Martins (2010,p.43)

[...] a educação infantil foi assumida na história brasileira como um mal necessário, vindo substituir a ausência da família. Portanto, o desenvolvimento de uma cultura em que a visão de criança adquire novos significados. Considerada cidadã de direitos, deixando de ser, apenas, propriedade da família, mas, também, componente da nação, responsabilidade de todos, criam-se condições para a emergência de novas posturas em relação a esta etapa da vida humana.

A discussão sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, segundo Kramer(2006), surgiu com o propósito de formular diversas alternativas para atender às diversas concepções de infância, currículo e atendimento e também consolidar os direitos da criança, como também o reconhecimento da classe docente.

A referida autora salienta os desafios no que diz respeito às políticas educacionais na educação infantil, tais como:

A ausência de financiamento da educação infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, em particular dos fóruns estaduais e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); as precárias condições das creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação. (Kramer, 2006 p.83)

Esses desafios também se estendem aos diversos cenários, referentes às práticas de trabalho e o sistema político na formação de professores. Kramer comenta que:

No que se refere às práticas de trabalho direto com as crianças e de supervisão ou gestão, muitos dilemas têm ocupado universidades, secretarias e ONGs, tais como: as formas de estruturação da educação infantil no âmbito da educação básica e sua articulação com o Ensino Fundamental; a organização escolar e da educação infantil em diferentes contextos municipais; as orientações curriculares e os critérios de qualidade; diagnósticos e/ou avaliações de políticas públicas; avaliações de desempenho. No plano da produção do conhecimento sobre educação infantil, além das questões mencionadas, são necessários estudos sobre a institucionalização da infância e suas consequências; concepções teóricas da infância (é preciso consolidar as contribuições da sociologia da infância, da antropologia e os estudos culturais sobre as crianças e as culturas infantis); especificidades da creche e do trabalho com bebês – área em que a pesquisa é urgente quanto às políticas, às práticas em creches e às ações das famílias. [...] Este cenário político apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais. A

progressiva democratização da educação infantil e do ensino fundamental gerou – como política – a inclusão recente das crianças de 6 anos na escolaridade obrigatória. Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores. (KRAMER,2006,p.804)

O investimento na educação infantil, ainda é precário, os organismos internacionais, sobretudo, o BIRD não se atentou para importância de se investir na educação infantil, os programas são promovidos a baixo custo, e isso se reflete também na formação profissional que ainda é desvalorizada.

A formação de professores também é uma das questões centrais sobre políticas educacionais da educação infantil, onde há diversos paradoxos, tais como as distintas formações de professores, propostas pedagógicas, diretrizes, incertezas em sua formação, como também em sua prática em sala de aula, e entre outros desafios ao que se refere à efetivação da política educacional da educação infantil estão: profissionais com níveis de escolaridade distintos, muitos deles não habilitados a exercerem a função e o número expressivo de creches e pré-escolas particulares que vai de encontro ao que determina a lei, como também a precariedade das instalações e a formação dos professores. O MEC, através do que rege a Constituição de 1988, lançou diretrizes que tem por objetivo nortear a educação infantil, na qual a educação infantil se estabelece como primeira etapa da educação básica. O art. 29, da LDB 9394/96 afirma que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nas palavras de Kramer (2006, p.85):

Os princípios enfatizam a ação educativa por intermédio de especificidades do currículo, da formação do profissional, normatizam o acolhimento de crianças com deficiências e estabelecem como objetivos da política de educação infantil: expandir a cobertura, fortalecer a nova concepção e promover a melhoria da qualidade. Em seguida, o MEC (Brasil, 1996), em diagnóstico das propostas pedagógicas ou curriculares das unidades da Federação, analisou pressupostos, diretrizes e princípios, processo de construção e como informa a prática cotidiana dos estabelecimentos de Educação Infantil.

Esse reconhecimento trouxe melhorias ao que se refere à formação de professores, ressaltando também a conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em pedagogia. No que se refere à formação de professores para a educação infantil, Kramer, (2006,p.87), alerta que:

Diante da gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental sem formação nem em nível médio nem em ensino superior, assumir para dentro do curso de pedagogia esta etapa da educação básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores; delonga data um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis.

No tocante à formação dos professores para atuar na Educação Infantil, a LBD 9394/96, Art. 62, nos diz que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nesses dois parágrafos anteriores vemos o paradoxo entre o que diz a lei e a realidade da formação do professor no Brasil, onde vemos a omissão dos governantes de fiscalizar e a dar condições necessárias para essas/esses profissionais se especializarem, pois muitas vezes são oferecidos cursos emergenciais que não solucionam o problema da formação de professores.

Por outro lado, é preciso resgatar uma maior valorização da classe; especialmente na educação infantil, onde impera uma visão preconceituosa de que qualquer pessoa está habilitada a trabalhar com criança pequena, maior investimento na formação, como também o aumento do piso salarial do professor. Como assinala Martins (2010,p.70):

Cabe a todos os profissionais da educação a participarem da elaboração da proposta pedagógica da instituição em que estão inseridos. Pois, é indispensável para que se efetive, nesse processo participativo, a reconstrução e interiorização de valores e concepções que possibilitem o desenvolvimento de novas competências para exercerem seu trabalho com qualidade, implementando e avaliando o projeto educativo de sua instituição.

O MEC é responsável pelas políticas públicas educacionais e das diretrizes para a educação, na tentativa de buscar melhorias na educação de crianças pequenas. Apesar de ainda haver uma grande defasagem e muita coisa a ser revista e discutida, o MEC ao criar Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEIs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) mostra o comprometimento com a qualidade e a especificidade da educação de crianças pequenas, e isso reflete nas práticas mediadoras de aprendizagem, garantindo desenvolvimento integral e progresso nas práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 5 anos.

Os RCNEIs são subsídios aos sistemas de ensino e municípios na elaboração de Políticas Públicas para a Educação Infantil, contribuindo para a expansão e também a qualidade do ensino e do atendimento às crianças. O RCNEI também serve como norteador a prática do professor da educação infantil. Porém, ele não tem caráter mandatório.

Em contrapartida, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que são de caráter mandatório. Diferentemente do RCNEI, sua função é orientar a formulação de políticas, como também a formação de professores e os demais profissionais da Educação. Ele também se estende ao planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Pedagógico. Ele tem por objetivo informar as famílias das crianças da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico que irá se desenvolver.

Outras importantes conquistas foram: a inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53, publicada no Diário Oficial da União, em 20 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339 de 28 de dezembro de 2006.

Até 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos de idade devem estar matriculadas na pré-escola. A meta estabelece, também, a oferta de Educação Infantil em creches deve ser ampliada de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos (PNE, 2014).

Segundo o MEC (2007), o FUNDEB (2007) já distribuiu recursos para essa etapa do ensino, mas os municípios não têm onde receber os alunos. De acordo com a resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os recursos podem ser usados em construção de creches e pré-escolas, na melhoria



da infra-estrutura física e na reestruturação e aquisição de equipamentos. Para obter os recursos, municípios e Distrito Federal devem apresentar projetos ao FNDE sobre o tipo de obra a ser feita. Dos 484 municípios que celebraram convênio em 2007 com o PROINFÂNCIA, 110 já puderam utilizar os recursos. (MEC, 2009, apud, MARTINS, 2010, p.87).

Mesmo com essas importantes conquistas fazem-se necessário um maior investimento e fiscalização desses recursos, como também um maior diálogo entre as instâncias superiores como: fóruns, conselhos de educação e até mesmo o próprio MEC com a classe docente, respeitando as especificidades de cada região do país, e com isso contribuindo com a diversidade com intuito de implantar políticas educacionais mais democráticas, contribuindo com a melhoria da educação infantil.

É de suma importância discutirmos sobre a implementação de políticas educacionais da educação infantil, buscando cada vez mais a efetivação dos direitos que já foram conquistados, como também buscando cada vez mais políticas que agreguem melhorias ao acesso e à qualidade da educação infantil para as nossas crianças de 0 a 5 anos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do estudo proposto, verificamos a necessidade de se pesquisar sobre políticas educacionais, para se entender o conceito de educação<sup>3</sup>, em cada época, e, com isso, compreender as diferentes concepções de infância que preponderaram, refletindo, assim, nas políticas de atendimento às crianças pequenas. Pois, como afirma Martins (2010, p.144), “a história da criança brasileira, especialmente aquelas das classes menos favorecidas economicamente, desenvolveu-se em meio ao descaso, discriminação, abandono” e principalmente através de mediações realizadas por educadoras leigas, que os critérios de seleção para esse atendimento

---

<sup>3</sup>Conforme Teles (2001, p. 17) “Deveria ser obra da educação desenvolver uma consciência crítica, isto é, aquela que examina os fatos com profundidade, que aceita as mudanças da realidade, que busca os princípios causais autênticos, que testa, revisa, é livre de preconceito, repele posições acomodadas, aceita responsabilidade, é indagadora, investiga, força, choca, ama e nutre-se do diálogo e aceita o novo, assim como o velho, na medida em que são válidos”.

considerava-se apenas 'o gostar de crianças', executando funções de caráter meramente assistencialista.

Sabemos dos avanços das políticas públicas para a educação infantil, dentre eles a distinção entre cuidado e educação, políticas que considerou a criança como indivíduo de direitos, a criação dos RCNEIS e DCN's, a inclusão da Educação Infantil no FUNDEB, mas é preciso salientar que ainda precisa muito a ser feito para a efetivação de uma educação de qualidade.

A presente pesquisa mostrou que mesmo com a implementação de leis, diretrizes e programas, a educação infantil ainda caminha em passos lentos. Como salienta Conceição (s.d, p.09):

É relevante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, ao mesmo tempo em que garante algumas conquistas da CF, posiciona-se de maneira vaga quanto a outras, no caso da Educação Infantil especialmente no que diz respeito ao financiamento e operacionalização de seus indicativos.

A partir da citação acima, vemos que mesmo com todo aparato legal, ainda não é suficiente para um melhor atendimento a crianças de 0 a 5 anos. Martins (2010, p.146) destaca que a própria LDB 9394/96, lançada nesse contexto de ideário neoliberal, regulamenta a Educação Infantil, mas não direciona os mecanismos para a real efetivação dessa modalidade de ensino, não indicando direções para a obtenção de recursos financeiros para a concretude desse atendimento.

Através do aporte teórico abordado neste artigo, vimos, a partir do resgate histórico, como as políticas educacionais no âmbito da Educação Infantil se efetivaram e os desafios que ainda concerne à Educação Infantil como a formação dos professores, valorização da carreira docente como: aumento salarial, melhores condições de trabalho e dissociação da educação e do cuidado.

Conclui-se o presente estudo com a compreensão de que a Educação Infantil necessita de um olhar mais cuidadoso em todos os aspectos e que necessita, ainda, da ampliação das políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. Observa-se que mesmo com as importantes conquistas ainda há muito a se fazer para a educação de crianças de 0 a 5 anos. Para isso ser feito, é necessário contar com expressivas políticas públicas e recursos sólidos. E muitas questões precisam ser revistas e discutidas.

Acreditamos que é necessária a criação de políticas públicas que dialoguem com a diversidade do nosso país, construindo políticas educacionais mais efetivas, onde a teoria e a prática estejam em sintonia, pois só assim teremos uma educação de qualidade.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acessado em: 29 de outubro

CONCEIÇÃO, Caroline. **Infância e políticas de Educação Infantil: concepções que permeiam os textos legais**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CarolineConceicao-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acessado em: 29 de outubro de 2014.

Constituição Da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm). Acessado em: 29 de outubro de 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação(2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2ª Ed. Goiás: Autêntica, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos**. João Pessoa: UFPB, 2006.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acessado em: 29 de setembro de 2014.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acessado em: 20 de outubro de 2014.

MARTINS, Marislei. **Políticas públicas para a Educação Infantil: da assistência social à rede municipal de ensino, no município de Ponta Grossa- PR.** Disponível em: [http://tede.utp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=447](http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=447). Acessado em: 29 de outubro de 2014.

OLIVEIRA, Adão. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3\\_8\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_8_2002.pdf) Acessado em: 13 de maio de 2014.

Plano Nacional da Educação. **LEI Nº 13.005, DE 25 JUNHO DE 2014.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acessado em: 20 de novembro de 2014.

SANTOS, Magda. **A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>. Acessado em: 13 de maio de 2014.

SOUSA NETO, Marcelo. **Políticas públicas em educação: reflexões histórico-sociais.** Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3\\_8\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_8_2002.pdf). Acessado em: 13 de maio de 2014.

TELES, Maria Luiza Silveira. **EDUCAÇÃO A REVOLUÇÃO NECESSÁRIA.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.