



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

MARLY RESENDE DE SOUZA MOTINHO

**EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**GOIÂNIA
2021**

MARLY RESENDE DE SOUZA MOTINHO

**EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Helena Rincón Afonso.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

**GOIÂNIA
2021**

M918e Motinho, Marly Resende de Souza
Educação infantil : o direito da criança à educação
integral / Marly Resende de Souza Motinho.-- 2021.
186 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2021

Inclui referências: f. 156-163.

1. Educação infantil. 2. Direito à educação. 3. Educação
integral I. Rincón Afonso, Lúcia Helena. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Educação - 16/12/2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.2(043)



**PUC
GOIÁS**



EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO DA CRIANÇA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 16 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Lúcia Rincón

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC GOIÁS

Ruth Aparecida Viana da Silva

Profa. Dra. Ruth Aparecida Viana da Silva / IFGoiano - Campus Trindade

Solange Cardoso

Profa. Dra. Solange Cardoso / UnB

Renato Barros de Almeida

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás

Denise Silva Araújo

Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás

Profa. Dra. Edna Maria de Jesus / Instituto Aphoniano de Ensino Superior

*Ao meu amado e eternamente lembrado, Irisney!
À minha filha Loren!
Às crianças e companheiras e companheiros de
luta, que nunca me deixaram desistir da
Educação Infantil.*

AGRADECIMENTOS

Aos que contribuíram para a realização deste trabalho, apresentado individualmente, como resultado de uma produção acadêmica, que teve a participação de várias pessoas. Aos senhores, a minha gratidão e apreço!

Aos meus familiares e amigos, pela compreensão e ajuda nos momentos de afastamento para estudos, reflexões e produção escrita.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE PUC Goiás), pelo ambiente acolhedor, amigável e de responsabilidade ao conduzir o processo formativo.

Aos colegas da turma de Doutorado em Educação 2018, que se mostraram solidários e companheiros em todas as etapas do processo formativo.

Ao meu amado Irisney, pelo apoio e companheirismo; à minha filha Loren, pelos frequentes diálogos sobre minhas incertezas e dificuldades e porque sempre acreditou em mim; à minha mãe Ana Rute, por sua companhia e amor; à minha irmã Edna, por sua cumplicidade e apoio espiritual, e, ao meu sobrinho Magdiel, por sua música em tom de amor.

Aos queridos professores doutores e doutoras do PPGE PUC Goiás: Lúcia Rincón, Maria Esperança, José Baldino, Lila Spadoni, Tereza Cristina, Romilson, Beatriz, José Carlos Libâneo, Iria Brzezinski, Maria Cristina, Aldimar, Elianda e Maria Zeneide. Com os quais cursei as disciplinas curriculares durante o processo formativo.

À minha querida coorientadora professora Doutora Denise, na primeira fase desta pesquisa, por suas palavras amigas e sua orientação rigorosa para a produção desta pesquisa.

À minha amiga querida e orientadora na primeira fase desta construção coletiva, professora Doutora Iria Brzezinski, por aceitar o desafio da orientação e o apoio que deu o suporte necessário para concluir esta pesquisa

À minha orientadora, professora Doutora Lúcia Rincón, por ser tão solidária desde sempre, o meu apreço, reconhecimento e admiração. Por sua competência, por sua luta pelas mulheres e seus direitos. Minha gratidão transcende as palavras.

Verdade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar meia
pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava só trazia o
perfil de meia verdade.*

*E sua segunda metade voltava
igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso onde a
verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades, diferentes
uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar. Cada um optou conforme seu
capricho, sua ilusão, sua miopia.*

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

RESUMO

Esta investigação, filiada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, tem como objeto investigativo a criança como sujeito de direito e o percurso para a implementação de uma educação integral proposta na legislação brasileira e defendida nesta tese. Para desenvolver esta pesquisa, optou-se pelo método materialista histórico e dialético, que estuda a realidade do objeto buscando compreendê-lo a partir de seu contexto histórico e social. Para compreender e analisar os aspectos inerentes a constituição do objeto destaca-se alguns autores que deram suporte teórico epistemológico à esta pesquisa, no processo histórico destacam-se: Sarmiento (2015); Oliveira (2011); Kramer (2011); Kuhlmann Júnior (1998); Aquino (2015); Barbosa, Alves, Silveira e Soares (2014); Araújo (2006); Siqueira (2011) e Corrêa (2007). Para elucidar acerca de uma Educação infantil que se efetiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva sócio-histórica, considerou-se as teorias sobre o desenvolvimento humano na ótica dos autores: Vigotsky (1991; 2007); Leontiev (1991); Wallon (2007); Barbosa e Horn (2008). E o currículo numa perspectiva de educação integral e omnilateral sob a ótica do materialismo histórico e dialético os autores: Marx (2008; 2012); Gramsci (2001); Manacorda (2007); Saviani (2012); Gadotti (2012); Carneiro, Mesquita e Afonso (2017); Rosa (2009); Silva (2007); Malanchen (2016); Moreira (1997); Saviani e Duarte (2015); Moreira e Silva (2002); Arroyo (2013) e Freire (2015). Para além do método e dos teóricos que analisam e refletem numa perspectiva dialética, foi realizada uma pesquisa documental com o objetivo de elucidar como foi constituído o percurso histórico da educação infantil no Brasil, do atendimento assistencialista até o reconhecimento da criança sujeito de direito. Da Educação Infantil como favor às famílias mais pobres ao seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica e seu direito à educação integral. Da prática assistencialista à proposta de educação integral da criança como sujeito de direito, o que exige uma análise crítica dos documentos que regem a proposta curricular no contexto das políticas educacionais brasileiras. Espera-se, assim, contribuir para que esta tese desperte para novas pesquisas nesta área, trazendo à tona a importância da Educação Infantil na formação da criança para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito. Assistencialismo. Educação Integral.

ABSTRACT

This investigation, affiliated to the State, Policies and Educational Institutions Research Line, of the Post-Graduate Program in Education, of the Pontifical Catholic University of Goiás, has as its investigative object the child as a subject of law and the path to the implementation of an education integral proposal in Brazilian legislation and defended in this thesis. To develop this research, we opted for the historical and dialectical materialist method, which studies the reality of the object seeking to understand it from its historical and social context. In order to understand and analyze the aspects inherent to the constitution of the object, some authors are highlighted who gave epistemological theoretical support to this research, in the historical process the following stand out: Sarmiento (2015); Oliveira (2011); Kramer (2011); Kuhlmann Junior (1998); Aquino (2015); Barbosa, Alves, Silveira and Soares (2014); Araújo (2006); Siqueira (2011) and Corrêa (2007). To elucidate about an early childhood education that is effective in the process of learning and development in a socio-historical perspective, theories on human development from the perspective of the authors were considered: Vigotsky (1991; 2007); Leontiev (1991); Wallon (2007); Barbosa and Horn (2008). And the curriculum from a perspective of integral and omnilateral education from the perspective of historical and dialectical materialism, the authors: Marx (2008; 2012); Gramsci (2001); Manacorda (2007); Saviani (2012); Gadotti (2012); Carneiro, Mesquita and Afonso (2017); Rose (2009); Silva (2007); Malanchen (2016); Moreira (1997); Saviani and Duarte (2015); Moreira and Silva (2002); Arroyo (2013) and Freire (2015). In addition to the method and theorists who analyze and reflect on a dialectical perspective, documental research was carried out with the aim of elucidating how the historical path of early childhood education in Brazil was constituted, from welfare assistance to the recognition of the child subject to rights. From Early Childhood Education as a favor to the poorest families to its recognition as the first stage of basic education and their right to comprehensive education. From the assistance practice to the proposal of integral education of the child as a subject of rights, which requires a critical analysis of the documents that govern the curriculum proposal in the context of Brazilian educational policies. It is expected, therefore, to contribute so that this thesis awakens to new research in this area, bringing to light the importance of Early Childhood Education in the formation of children for life in society.

Keywords: Child education. Right. Welfare. Integral Education.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Asylo dos Expostos, 1919.....	33
Figura 2 – Relatório Meta 1 PNE/INEP, 2020 -Crianças de 0 a 3 anos.	47
Figura 3 – Relatório Meta 1 PNE/INEP, 2020 - Crianças de 4 a 5 anos.	49
Figura 4 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – Educação Infantil – BNCC.....	114
Figura 5 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – Educação Infantil – BNCC.....	115
Figura 6 – Infográfico 1 – Organização curricular para a Educação Infantil – Goiás, 2019.....	120
Figura 7 – Correlação entre o art. 9º das DCNEI e os Campos de Experiências/DCGO, 2019.....	122
Figura 8 – Repasses do FNDE para a Educação Infantil nos últimos 10 anos	125
Figura 9 – Relatório 1º Ciclo 2016 – Meta 1 Educação Infantil - Indicador 1A (PNE 2014-2024).....	130
Figura 10 – Relatório 1º Ciclo 2016 – Meta 1 Educação Infantil - Indicador 1B (PNE 2014-2024).....	131
Figura 11 – Relatório 1º Ciclo 2016 – Meta 16 – Formação (PNE 2014-2024).....	131
Figura 12 – Relatório 1º Ciclo 2016 – Meta 20 – Financiamento – Goiás (PNE 2014-2024).....	132
Figura 13 – Relatório 2º Ciclo 2018 – Meta 1 Educação Infantil - Indicador 1A (PNE 2014-2024).....	132
Figura 14 – Relatório 2º Ciclo 2018 – Meta 1 Educação Infantil - Indicador 1B (PNE 2014-2024).....	133
Figura 15 – Relatório 2º Ciclo 2018 – Meta 16 – Formação (PNE 2014-2024).....	133
Quadro 1 – Sistematização de Teses e Dissertações- Biblioteca CAPES.....	19
Quadro 2 – Leis e normativas que regem os programas de apoio à Educação Infantil	123
Quadro 3 – Resumo das seções do DCEI-GO-Goiânia (2020).....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho de Educação Básica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DC-GO-Gyn	Documento Curricular para a rede municipal de Educação de Goiânia
DC-GO-SC	Documento Curricular para a rede municipal de Senador Canedo
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EM-GO	Escola Municipal de Goiânia
EM-SC	Escola Municipal de Senador Canedo
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FEI-GO	Fórum Goiano de Educação Infantil
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência a Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FE-UFG	
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
PEE-GO	Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás
PME-GO	Plano Municipal de Educação de Goiânia
PME-SC	Plano Municipal de Educação de Senador Canedo
PNE	Plano Nacional de Educação
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEDUCE-GO	Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte de Goiás
SEMEC-SC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Senador Canedo
SME-GO	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A CONQUISTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: A HISTÓRIA E A HISTORICIDADE NA LEGISLAÇÃO E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	22
1.1 Histórico da educação de crianças no espaço coletivo.....	22
1.1.2 Educação Infantil e o Estado brasileiro	29
1.2 A filantropia como berço de uma Educação Infantil para subordinação.....	36
1.3 Educação Infantil: o <i>kindergarten</i> no Brasil.....	38
1.4 As ações do Estado brasileiro em parceria com instituições assistenciais	42
1.5 Movimentos sociais em prol da Educação Infantil e a conquista legal.....	45
1.5.1 Formação dos profissionais para atuar na Educação Infantil.....	50
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS PEQUENAS EM UMA CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	57
2.1 Aprendizagem e desenvolvimento na concepção sócio-histórica	57
2.2 O papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem da criança pré-escolar	71
2.3 A educação integral na infância, na perspectiva histórico-crítica.....	74
3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL TRAZ A GARANTIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL?.....	91
3.1 Breve contextualização dos estudos sobre currículo	91
3.2 Discutindo Concepção de Currículo.....	97
3.2.1 Concepção de Currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	101
3.2.2 Perspectiva crítica de currículo	101
3.2.3 Concepção neotecnicista de currículo	103
3.3 A Base Nacional Comum Curricular: proposta de Educação Infantil	106
4 DOCUMENTO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA.....	119
4.1 Documento Curricular para Goiás.....	119
4.1.2 De onde provêm os recursos financeiros para a Educação Infantil?	123

4.1.2.1 Pesquisas em já realizadas sobre recursos na Educação Infantil.....	126
4.2 O Sistema Municipal de Educação no Município de Goiânia/GO	129
4.3 O Documento Curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia .	135
4.3.1 SME: instituições escolares de Educação Infantil em Goiânia/GO	139
4.4 Avaliação: Documento Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia/GO	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS	154
ANEXO – Sistematização de Teses e Dissertações	164

INTRODUÇÃO

Esta tese intitulada “Educação Infantil: o direito da criança a educação integral” situa-se na Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Analisou o Documento Curricular para a Educação Infantil no município de Goiânia que oferta o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, em período de atendimento integral nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e em período parcial nos Centros de Educação Infantil (CEI) e nas Escolas de Ensino Fundamental que atendem crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos de idade.

A opção por esta temática se deu pelo trabalho que desenvolvo nesse nível educativo nas redes municipais de Goiânia e Senador Canedo. Há quatorze anos ininterruptos desenvolvo o meu trabalho em uma instituição de educação infantil no município de Goiânia, onde atuei como professora nos agrupamentos de pré-escola e creche, tive a oportunidade de ser eleita gestora escolar pela comunidade e atualmente estou na função de professora coordenadora no turno matutino, função eleita por meus pares anualmente.

As experiências advindas do trabalho realizado em cada uma destas funções permitiram que eu me dedicasse muito a esse nível educativo e o fizesse com desvelo e amor. Mas como nem tudo são flores, os espinhos acabam por nos inquietar e nos tirar da zona de conforto. Estes surgem como mudanças no atendimento, contenção de despesas, contratos de profissionais leigos para atuar nos agrupamentos de crianças, encaminhamento de crianças da pré-escola para escolas de ensino fundamental em meio período. Mudanças também para educadores em seu planejamento semanal e período destinado ao estudo na educação infantil, sendo insuficientes, e sua organização diferenciada do ensino fundamental. que tem um dia para o estudo semanal. Enquanto os professores que trabalham na educação infantil, têm uma hora por semana sem ninguém para cobri-lo durante o período em estuda ou planeja, e ainda com equipe de funcionários na educação infantil reduzida com relação ao ensino fundamental.

Por esta e outras inquietações, insisto em permanecer na educação infantil e lutar por direitos iguais na educação de um modo geral. Durante esse tempo de dedicação a educação infantil tive a oportunidade de participar de inúmeras

formações específicas para esse nível educativo. Aliado a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação da rede municipal de Goiânia, a busca pessoal pelo conhecimento tem sido constante. Nesse período participei de inúmeras formações fora da rede também, dentre elas o mestrado em educação, com temática sobre a educação infantil. No espaço institucional atuei como professora formadora da equipe por vários anos e atualmente faço parte da equipe como coordenadora pedagógica e responsável pela formação continuada da equipe do período matutino.

Assim, estas inquietações me conduziram a conhecer mais sobre o universo e contexto de origem da educação infantil até os dias atuais, e a investigar como o direito à Educação Infantil integral¹ da criança de até seis anos tem sido efetivado, ou não, no Documento Curricular do município, visto que a educação integral para a Educação Infantil encontra respaldo legal na Constituição Federal CF, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, nº 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução de nº 5, de 17 de dezembro de 1999), dentre outros documentos que regulamentam a educação no país.

Constatou-se que a ação educativa é ofertada em tempos e espaços diferenciados. A averiguação das condições de oferta a educação infantil se deu a partir da leitura e análise do Documento Curricular de Educação Infantil para o município de Goiânia.

O objetivo desta pesquisa é analisar como a educação integral que objetiva o pleno desenvolvimento do sujeito, pautados na omnilateralidade, conceito que compreende o ser humano por todos os lados ou por inteiro como explica Rosa (2009), é compreendida no Documento Curricular, em quais aspectos a proposta encontra-se em consonância com a educação integral e em quais aspectos a proposta se distancia da educação integral. Importante destacar que este

¹ Adota-se nesse projeto a proposta de educação integral, em uma perspectiva omnilateral, entendida como (...) a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89). Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões. Educação omnilateral significa, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

Documento Curricular foi organizado a partir das orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017.

A concepção de educação integral busca superar a vertente assistencialista, que predominou na origem do atendimento da criança pequena no Brasil. A concepção assistencialista tem o objetivo de suprir as necessidades básicas da criança, como higiene e alimentação (KRAMER, 2011).

Diante do exposto, o problema de pesquisa se apresenta: em que condições o direito à Educação Infantil Integral para as crianças de 0 e 6 anos é compreendido no Documento Curricular para a Educação Infantil no município de Goiânia?

Ao analisar o Documento Curricular, identificaram-se as propostas para a efetivação do direito da criança à educação integral, bem como as propostas que se distanciam desta compreensão e, portanto, a pesquisa indaga se ela se encontra em consonância com os paradigmas do assistencialismo pragmático, que educa para a subordinação e manutenção das desigualdades sociais.

Para a apuração dos objetivos, analisou-se os documentos que regulamentam a Educação Infantil no país. Estabeleceu-se uma relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular e como foram articuladas no Documento Curricular para a Educação Infantil no município de Goiânia.

O embasamento teórico e metodológico desta pesquisa teve como aporte a teoria crítica vinculada à tradição iluminista que, acredita na razão como caminho para a emancipação humana, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A razão defendida pela teoria crítica deve pautar-se na liberdade de pensar por si mesmo, como condição para chegar-se à emancipação. (SILVA, 2007)

A teoria crítica objetiva fornecer elementos para um projeto emancipatório do ser humano e social e procura explicar a realidade como forma de mobilizar a sociedade para a sua transformação. A partir desses princípios, adotou-se nesta pesquisa o Método Materialista Histórico-dialético, na intenção de promover um diálogo reflexivo sobre a proposta da educação infantil no município de Goiânia a partir das categorias de análise: historicidade, totalidade e contradição, visando contribuir para a transformação da realidade.

Traçado esse percurso histórico, destaca-se a importância do materialismo histórico-dialético como método crítico que possibilitará compreender e analisar as

contradições da Educação Infantil e um contexto neoliberal de educação. Conforme estudos de Carneiro, Mesquita e Afonso (2017, p. 61), “embora as estruturas sociais e econômicas tenham mudado um pouco, na realidade as contradições do modo de produzir capitalista continuam a ser o modo dominante de produção global”. Nesse sentido, segundo as autoras, “[...] a matriz elaborada por Marx defende os interesses dos trabalhadores com o materialismo histórico-dialético [...]”.

Assim, ao se propor como problema de pesquisa a análise histórica e documental no documento curricular para Goiânia (GO) na Educação Infantil de 0 a 5 anos, compreende-se que é preciso considerar as circunstâncias históricas na construção da análise do objeto, ou qual seja, a efetivação do direito da criança à educação integral de crianças de 0 a 5 anos, o que remete à opção pelo materialismo histórico-dialético.

Para tal, considera-se exposto por José Paulo Netto, que, para aproximar-se e explicitar o objeto, é necessário, sobre o método de Marx, considerar a compreensão de teoria para ele. Ou seja:

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 21. Grifo do autor).

Por isso, tomar como objeto um tipo de política educacional implícita ou explícita em um documento curricular exige a compreensão das circunstâncias históricas que originaram tal documento e como se efetiva a proposta de Educação Infantil, integral, para as crianças de 0 a 5 anos.

As categorias de análise esclarecem acerca dos parâmetros adotados pelo Materialismo Histórico e Dialético, e estão abaixo apresentadas de modo a elucidar com maior clareza o processo de construção do objeto e o caminho percorrido para que tivesse as características apresentadas na atualidade

Severino (2007, p. 116) afirma que há métodos próprios para realizar pesquisa nas ciências humanas; a dialética, como um desses métodos, compreende que há uma reciprocidade entre sujeito/objeto como interação social histórica. Esse paradigma dialético se baseia em alguns pressupostos para compreender a condição e conduta humana.

Para tal, a categoria a totalidade nos ajudará a fazer uma leitura das partes ou de recortes do objeto articulando-o ao todo, visto que é necessário conhecer o todo para explicar detalhadamente cada parte que o constitui. Assim procurarei abordar o tema no quadro das políticas públicas educacionais brasileiras, pautado pelas políticas neoliberais.

Para explicar como e porque a educação infantil foi concebida pelos paradigmas que a define, é preciso conhecer o processo da educação humana, seus objetivos e a quem se destina. Dessa forma, é possível entender aspectos como o assistencialismo e filantropia predominantes na sua origem e que ainda permanecem resquícios desses fundamentos nas propostas educativas da atualidade.

A historicidade é uma categoria que ajuda na compreensão da totalidade temporal. É preciso conhecer o contexto histórico e o percurso do objeto até o instante presente para entender e explicar os aspectos que o caracteriza.

É sabido que no final do século XVIII e início do século XIX a população dos países europeus e americanos enfrentaram uma mudança drástica em suas vidas, onde parte dos trabalhadores rurais migraram para os aglomerados urbanos em busca de melhores condições de vida. Esse fenômeno foi marcado pela pobreza, desemprego, abandono de crianças e mortalidade infantil. É nesse contexto histórico que surge o atendimento de crianças pequenas em ambientes fora do lar, que está nesta tese, situando a abordagem do objeto no tempo histórico atual, acompanhado, vivido e teorizado aqui enquanto pesquisadora.

Outra categoria que explica a realidade é a contradição pois o percurso histórico não é caracterizado por uma evolução linear. Ao contrário, as mudanças ocorrem na lógica da contradição, isto é, o embate se constitui por uma luta de contrários mediante o conflito permanente. A contradição na origem da educação de crianças pequenas em ambientes coletivos ocorre devido aos escandalosos resultados da desigualdade social entre pobres e ricos. Diante da assustadora realidade das famílias empobrecidas da população surgem ações de filantropia e assistência às crianças vítimas da desnutrição e do abandono.

Para compreender e analisar os aspectos inerentes a constituição do objeto destaca-se alguns autores que deram suporte teórico epistemológico à esta pesquisa, no processo histórico destacam-se: Sarmiento (2015); Oliveira (2011);

Kramer (2011); Kuhlmann Júnior (1998); Aquino (2015); Barbosa, Alves, Silveira e Soares (2014); Araújo (2006); Siqueira (2011) e Corrêa (2007).

Para elucidar acerca de uma Educação Infantil que se efetiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva sócio-histórica, considerou-se as teorias sobre o desenvolvimento humano na ótica dos autores: Vigostsky (1991; 2007); Leontiev (1991); Wallon (2007); Barbosa e Horn (2008).

E finalmente, e não menos importante, o currículo numa perspectiva de educação integral e omnilateral sob a ótica do materialismo histórico e dialético os autores: Marx (2008; 2012); Gramsci (2001); Manacorda (2007); Saviani (2012); Gadotti (2012); Carneiro, Mesquita e Afonso (2017); Rosa (2009); Silva (2007); Malanchen (2016); Moreira (1997); Saviani e Duarte (2015); Moreira e Silva (2002); Arroyo (2013) e Freire (2015), dentre outros.

Para a verificação do estado do conhecimento acerca da educação infantil numa perspectiva omnilateral, foi realizado o levantamento de teses e dissertações disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Congressos realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O período de análise foi de 2014 a 2018, período de cinco anos que antecederam o início desta pesquisa. Os descritores utilizados foram: criança, pré-escola, educação e educação infantil, sendo que a sistematização conduziu às áreas de pesquisas relacionadas a estes descritores: trabalho docente, currículo, formação de professores, educação integral, história e historicidade, condições de oferta, qualidade, Direito da Criança e Educação Infantil. No Quadro 1, o resultado dos dados obtidos.

Quadro 1 – Sistematização de Teses e Dissertações- Biblioteca CAPES

Temática	Dissertações					Teses				
	2014	2015	2016	2017	2018	2014	2015	2016	2017	2018
Trabalho Docente	2	7	3	1	5	1	1	5	1	-
Currículo	7	8	2	5	2	1	-	2	3	1
Formação de Professores	2	4	5	8	2	3	-	-	2	2
Educação Integral	7	4	1	3	2	-	-	2	3	-
História e Historicidade	3	3	2	3	3	2	1	1	1	-
Condições de Oferta	1	1	3	1	4	1	-	1	-	1
Qualidade	1	3	3	5	-	-	3	7	2	1
Direito da Criança e Educação Infantil	-	3	3	1	2	1	-	-	-	-
TOTAL	23	30	22	27	20	9	5	18	12	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Além dos referenciais teóricos consultados, para a objetivação da pesquisa, realizou-se uma análise documental sobre o objeto de pesquisa nos entes federados: nacional, estadual (Goiás) e no município de Goiânia.

Esta tese foi desenvolvida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discorreu-se sobre a trajetória da conquista do direito à Educação Infantil: a história e a historicidade na legislação e nos documentos oficiais. Para tal, buscou-se apresentar o histórico da educação de crianças no espaço coletivo, da Educação Infantil e o Estado brasileiro, em que, ao longo da história sempre estabeleceu parcerias com instituições assistenciais. Ressalta-se também as lutas dos movimentos sociais em prol da Educação Infantil como parte da educação básica das crianças, por isso, a necessidade da formação dos profissionais para atuar nesta área.

No segundo capítulo, procedeu-se à análise da proposta de educação integral para as crianças pequenas em uma concepção sócio-histórica e suas implicações para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse contexto, um destaque para o papel da brincadeira como parte integral no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança pré-escola, que contempla a defesa da educação integral na infância, na perspectiva histórico-crítica.

No terceiro capítulo foi realizado um estudo sobre o currículo nas perspectivas neotecnicista e crítica e da Base Nacional Comum Curricular e como essas propostas podem ou não garantir a educação integral na educação infantil. A análise partiu de uma breve contextualização dos estudos sobre currículo, para, então, discutir e apresentar a concepção de currículo presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Importante destacar que o segundo e o terceiro capítulo se revelaram imprescindíveis para apoiar a análise documental dos dispositivos que fornecem as bases para a proposta curricular assumida na Educação Infantil no município de Goiânia (GO), que se encontram alinhados às propostas da BNCC (2017).

No quarto capítulo, foi realizado um estudo do Documento Curricular para a Educação Infantil na rede municipal de Goiânia. A análise buscou comparar as propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum para a Educação Infantil. Seus pontos convergentes e divergentes e o que estes implicam no aprimoramento das políticas para a infância de 0 a 6 anos

ou retrocessos para a educação das crianças pequenas, principalmente na questão dos cortes de recursos para investimentos nesta etapa de formação da educação básica. Ainda no quarto capítulo, apontam-se os rumos das pesquisas que foram realizadas nos últimos anos, que se revelam importantes para compreender como a Educação Infantil está sendo assumida como objeto de pesquisa na Academia, pois elas revelam as preocupações quanto às direções que a Educação Infantil segue em nosso país. E, por fim, as Considerações Finais, que se revelam quase como um apelo para que mais pesquisadores tragam à tona este objeto de pesquisa, pois um país que não investe na educação básica desde a etapa inicial está preparando que tipo de futuro? E a voz dos pesquisadores é que terão a responsabilidade de trazer este problema para ser discutido tanto na Academia quanto nos cursos de formação de Pedagogia ou de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil.

1 A CONQUISTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: A HISTÓRIA E A HISTORICIDADE NA LEGISLAÇÃO E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo busca-se fazer um resgate da história e historicidade na legislação e em documentos oficiais brasileiros sobre a conquista do direito à Educação Infantil. Para tal, faz-se necessário realizar um breve histórico sobre a descoberta da infância até se chegar à criança como sujeito de direito à educação, haja vista esta conquista, em termos de construção histórica, ser algo recente.

1.1 Histórico da educação de crianças no espaço coletivo

Ariès (1978, p. 29) inicia falando sobre o sentimento da infância com o seguinte dizer: “Um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nos submetemos com naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade”. O autor fala de dois sentimentos da infância: o primeiro, na sociedade medieval cujo sentimento não existia, que não significa, contudo, que não existia afeição pelas crianças mesmo elas sendo tratadas como adultos em miniatura; o segundo, que surgiu nos séculos XVI e XVII, “[...] em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’” (idem, p. 158).

Assim, a descoberta da infância data do século XIII, pois, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 1978, p. 50). Sua evolução pode ser acompanhada em registros da história da arte e iconografia datadas dos séculos XV e XVI, que apresentavam crianças com músculos de um homem. Para o autor, “[...] no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (idem, p. 51).

A partir desse contexto, Ariès (1978, p. 52), lança um questionamento: “[...] como daí chegamos às criancinhas de Versalhes, às fotos de crianças de todas as idades de nossos álbuns de família?” O autor cita três tipos de crianças que surgiram e se aproximariam mais do sentimento moderno. O primeiro, a imagem do anjo de Reims, que estaria mais próximo de um adolescente e se tornou um

referencial iconográfico frequente no século XIV, a exemplo dos “[...] anjos Fra Angelico, de Boticelli e de Ghirlandajo” (idem, p. 53). O segundo tipo, também ligado à religiosidade cristã, é o modelo seguido pela história da arte para representar crianças pequenas: o menino Jesus e Maria ainda menina. E, “um terceiro tipo apareceu na fase gótica: a criança nua [...] Na arte medieval francesa, a alma era representada por uma criança nua e em geral assexuada” (idem, p. 53-54).

Foi a partir do final século XVI e durante o século XVIII, que a concepção de infância se fez presente na história. De uma infância reduzida ao período em que a criança era totalmente dependente de um adulto, quando conseguia um mínimo de autonomia era considerada um adulto em miniatura. Ou seja, de um extremo ao outro, sem considerar o período da juventude.

Segundo Ariès (1978), a convivência da criança com a família e a sociedade era breve e considerada insignificante, por vezes, tratada como um animal de estimação. Sem identidade, permanecia anônima, sendo que este anonimato começou a perder espaço a partir dos séculos XIX e XX, quando as famílias começaram a reconhecer a criança como tal. Para o historiador francês,

[...] A criança era tão insignificante, tão mal entrada² na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos. É interessante notar que na gravura liminar da *Tabula Cebetis*²³, Merian colocou as criancinhas numa espécie de zona marginal, entre a terra de onde elas saíram e a vida em que ainda não penetraram, e da qual estão separadas por um pórtico com a inscrição *Introitus ad Vitam*. **Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância?** Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas (ARIÈS, 1978, p. 57. Grifo da pesquisadora).

O registro iconográfico que marcou um momento importante na história do sentimento de infância, segundo Ariès (1978), foi o retrato da criança morta, no século XVI.

Esse retrato seria inicialmente uma efígie funerária. A criança no início não seria representada sozinha, e sim sobre o túmulo de seus pais. Os registros de Gaignières²⁵ mostram a criança bem pequena e ao lado de sua mãe, ou então aos pés de seus pais. Esses túmulos são todos do século XVI: 1503, 1530 e 1560, Entre os túmulos curiosos da abadia de Westminster, figura o da Marquesa de Winchester, morta em 1586²⁶. A Marquesa foi representada deitada, em tamanho natural. Na parte frontal do túmulo, aparecem em pequena escala a estátua ajoelhada do Marquês seu marido, e o minúsculo túmulo de uma criança morta.

² Na tradução da 2ª edição, de 1986, da Editora Guanabara, consta “mal entrada na vida”.

Nesse contexto, a educação de crianças pequenas era entendida como responsabilidade da família, especialmente da mãe e das outras mulheres. Oliveira (2011) pontua que, após o desmame, a criança pequena era considerada um pequeno adulto e quando se tornava independente com relação às suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas e era inserida no meio social.

No espaço doméstico, no seio familiar, a criança deveria ser educada pela mãe, considerada educadora por excelência. Para as famílias que se encontravam em uma situação econômica desfavorável, faziam-se arranjos considerados necessários para oferecer cuidados e assistência às crianças em substituição à família sem condições de educar e alimentar seus filhos.

Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de “mães mercenárias”, já na Idade Antiga, até a criação de “rodas” – cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada – para recolhimento dos “expostos” ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Média e Moderna. A responsabilidade por esse recolhimento ficava a cargo de entidades religiosas, que procuravam fazer com que os enjeitados fossem conduzidos a um ofício, quando crescessem (OLIVEIRA, 2011, p. 58-59).

Destaca-se que a incapacidade da família, gerada pela desigualdade econômica, era desconsiderada pelo poder público e pelas entidades assistenciais e vista como falta moral dos pais em não prover o sustento dos filhos com o esforço e trabalho.

A situação de pobreza se agravou com o processo migratório do campo para os conglomerados urbanos. Isso resultou no aumento e proliferação de doenças infectocontagiosas e conseqüente abandono de crianças, além da mortalidade infantil.

[...] a transformação, nos países europeus, de uma sociedade agrário mercantil em urbano-manufatureira gerava conflitos e guerras frequentes entre as nações, com a conseqüente produção de condições sociais adversas, particularmente para o segmento infantil da população, já que muitas crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

Esse contexto proporcionou o surgimento de iniciativas voltadas para a educação de crianças pequenas em espaços coletivos. Inicialmente, surgiu no continente europeu com a finalidade assistencial, voltada para o acolhimento e

educação de crianças pobres.

A escola de tricotar de Oberlin³, criada em 1769 na França, por exemplo, desenvolveu um trabalho educativo com crianças pobres, sendo considerada precursora da Educação Infantil. Atendiam crianças de 3 a 6 anos, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

O programa para as crianças previa que ali elas deveriam: perder os maus hábitos, adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; aprender e somente utilizar a língua francesa – no lugar do dialeto regional -, pronunciando bem as palavras e sílabas difíceis; e adquirir as primeiras noções de moral e religião (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 169).

A educação de crianças da primeira infância (0 a 6 anos) foi marcada por consequências advindas da desigualdade social. Uma origem marcada por assistencialismo às crianças empobrecidas. Como promotora da caridade e da justiça, a comunidade religiosa foi vanguardista, desenvolvendo ações de assistência, educação e evangelismo a crianças pertencentes às famílias desprovidas de bens materiais.

No Brasil, o abandono de crianças e a mortalidade infantil multiplicaram-se no final do século XIX. A abolição da escravatura e a admissão de mulheres no mercado de trabalho foram fatores que contribuíram para o agravamento desta situação. Com a introdução de máquinas nas fábricas a produção aumentou em grande quantidade surgindo a necessidade de contratação de novos trabalhadores. Foi nesse contexto que a mão de obra feminina se tornou mais presente no trabalho industrial.

Dois eventos históricos contribuíram para a duplicação do trabalho das mulheres no Brasil. Primeiramente, antes da Lei Áurea, a Lei do Ventre Livre, que acabou gerando problema para as escravas que tinham filhos, pois, ainda escravas, precisavam cuidar dos filhos legalmente livres, mas, não tinham condições financeiras. Por outro lado, a partir do aumento da demanda da mão de obra da mulher no mercado de trabalho, as indústrias se viram obrigadas a manter creches próximas ao local de trabalho, instituições assistencialistas, para que, assim, não comprometesse o trabalho fabril das mulheres (KRAMER, 1982).

³ Oberlin, pastor protestante na região da Alsácia francesa, no final da segunda metade do século XVIII, local onde as mulheres da comunidade tomavam conta de grupos de crianças pobres pequenas e ensinavam a ler bíblia e a tricotar (OLIVEIRA, 2011, p. 61).

As crianças tiveram sua rotina alterada, foram retiradas de suas casas para uma realidade desconhecida e inóspita. Afastadas de suas mães, ficavam com outras mulheres em situação precária e no convívio de outras crianças na mesma situação. Tal realidade foi impactante para as mães, para as crianças e para as mulheres cuidadoras.

Além disso, desde os primórdios da revolução industrial, crianças a partir dos oito anos de idade já trabalhavam. Talvez seja por isso que, no Manifesto do Partido Comunista, a décima medida refere-se à educação para crianças e a eliminação do trabalho infantil: “10. Educação Pública e gratuita para todas as crianças. Eliminação do trabalho fabril para crianças na forma atual. Unificação da educação com a produção material etc.” (MARX; ENGELS, 2018, p. 64).

Com o surgimento da sociedade capitalista urbana e industrial, surge uma nova concepção histórica de infância, pois modificou o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 1982).

A ideia da infância, não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo, assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p. 18).

No contexto do final do século XIX e início do século XX, a realidade socioeconômica construída pelo capitalismo intensifica o papel da trabalhadora assalariada nas fábricas. Surgem as instituições de Educação Infantil com vistas a proporcionar um local de guarda e proteção às crianças, sem a pretensão, ainda, de se constituírem em espaços educativos, mas voltados apenas à questão assistencial, geralmente destinados às camadas mais carentes da população.

Teles (2015) lembra que esses espaços já evidenciaram a luta feminina que já se manifestava:

[...] No século XIX e no romper das primeiras décadas do século XX, as mulheres já tinham dado seus gritos reivindicatórios e libertários tanto por meio dos movimentos sufragistas como nas fábricas e sindicatos nos quais operárias tecelãs, costureiras e de algumas outras categorias protestavam contra as longas jornadas de trabalho, contra os baixos salários e pelo direito à licença maternidade (TELES, 2015, p. 21).

A situação permeada pela pobreza e o despreparo dos sujeitos envolvidos

nesses espaços favoreceram a mobilização de pessoas da sociedade que necessitavam deixar seus filhos sob os cuidados de outros para trabalharem cujo intento visava minimizar os efeitos advindos da pobreza.

Marx e Engels (2018), no Manifesto do Partido Comunista⁴, sobre família e educação nesse contexto se manifestaram de forma contundente e crítica:

As falações burguesas sobre a família e a educação, sobre a relação íntima de pais e filhos ficam ainda mais nojentas à medida que, em virtude da grande indústria, todos os laços familiares dos proletariados são desfeitos e as crianças são transformadas em simples artigos de comércio e instrumento de trabalho (MARX; ENGELS, 2018, p. 59).

Já nessa época havia modelos distintos entre creches e pré-escolas a depender da classe social da família, como aponta o histórico registrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (BRASIL, 2013, p. 81).

A sociedade organizada para esta finalidade era formada por pessoas ligadas a grupos religiosos e por famílias abastadas. Foram organizadas entidades assistenciais com o objetivo de praticar caridade aos desprovidos economicamente e ensinar os valores e tradições do cristianismo.

Aqueles pioneiros acreditavam que, como as crianças nasciam sob o pecado, cabia à família e, na falta dela, à sociedade corrigi-las desde pequenas. Eles defendiam um rigoroso planejamento do tempo nas escolas, mesmo nas que atendiam crianças pequenas, gerando uma rotina de atividades a ser observada diariamente e fundada na ideia de autodisciplina (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

Era inculcado nas crianças a disciplina e a obediência. As lições pautavam-se nos costumes e tradições religiosas. Esse papel seria de obrigação da família, especialmente da mulher, mas, devido à sua “incapacidade moral⁵” as entidades

⁴Primeira edição em 1848.

⁵ Incapacidade moral termo usado pelos filantropos e o poder público sobre as famílias que não tinham recursos financeiros para alimentar e educar os filhos. Para ocultar a realidade advinda da desigualdade social. Utilizava-se o termo incapacidade moral para culpar a família e isentar o poder público de sua responsabilidade de prover trabalho e educação à população. Segundo Kramer

assistenciais assumiam essa incumbência por caridade e preceito cristão.

Marx e Engels (2018) apontam:

A burguesia vê em sua mulher um mero instrumento de produção. Ouve que os instrumentos de produção devem ser explorados comunitariamente e, claro, não consegue pensar em outra coisa senão no fato de que o destino do sistema comunitário atingirá também as mulheres. Ela não imagina que se trata exatamente de abolir a posição das mulheres como simples instrumentos de produção (MARX; ENGELS, 2018, p. 60).

É nesse contexto que surgirá a proposta de educação assistencialista e submissa para os filhos e as filhas destas trabalhadoras. Quando a burguesia critica a educação social, acusando-a de substituir a educação do lar, Marx e Engels são categóricos:

E sua educação também não é determinada pela sociedade? Pelas relações sociais dentro das quais os senhores educam, por meio de uma ingerência mais direta ou mais indireta da sociedade, por meio da escola etc.? Os comunistas não criaram a influência da sociedade sobre a educação: eles mudaram apenas seu caráter, retiraram a influência da classe dominante sobre a educação (MARX; ENGELS, 2018, p. 59).

Assim, não causa estranhamento quando as entidades assistenciais ampliaram o seu trabalho em vários países no ocidente, expandindo o atendimento voltado para as famílias marcadas pela pobreza. No Brasil, as entidades também se expandiram ao final do século XIX e primeiras décadas do século XX, enquanto o Estado desprezava o sofrimento das crianças pobres.

As instituições assistenciais, organizadas por entidades privadas, voltadas ao cuidado e educação de crianças pobres na primeira infância, contribuíram para a ampliação dos serviços ofertados às crianças e divulgados nas Exposições Internacionais. Isso reforça a tese de que as ideias dominantes de um determinado tempo histórico, como afirmado por Marx e Engels (2018), são sempre aquelas da classe dominante, a quem interessa que o sistema de divisão social persista, pois somente assim poderão se manter como classe dominante.

(2011), os higienistas atribuíam a mortalidade infantil a duas causas. Uma seria os relacionamentos ilegítimos, frutos da união entre escravos e de escravos com os seus senhores. A outra a “falta de educação física, moral e intelectual das mães. Todas as justificativas para a incapacidade moral são altamente preconceituosas. Haddad (2002, p. 25) esclarece também: “É nesse contexto que entendemos a fase inicial das creches, caracterizada pelo prevaletimento da iniciativa privada, de caráter assistencial-filantrópico, ocupando o lugar da falta econômica e moral da família”.

1.1.2 Educação Infantil e o Estado brasileiro

Em se tratando da Educação Infantil⁶ na história da sociedade brasileira, observa-se que ela é parte de uma luta histórica até o reconhecimento da educação das crianças pequenas como direito na Constituição Federal (CF) de 1988, posteriormente, no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) de 1989, e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta luta resultou na conquista da construção da visão histórica da criança como cidadã de direitos, dentre eles, o direito à Educação Infantil. Contudo, é importante lembrar um pouco da história pregressa até se chegar a este direito estabelecido por lei.

Em 1994, o MEC publicou um documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil”, em formato de um livro com 42 páginas. Nesta publicação, dividido em quatro tópicos, a saber: 1) Situação atual da Educação Infantil; 2) Diretrizes Gerais; 2.1 Diretrizes Pedagógicas; 2.2 Diretrizes para uma política de recursos humanos; 3) Objetivos da Política de Educação Infantil; 4) Ações Prioritárias (BRASIL, 1994).

Um interesse especial recai sobre os objetivos da política de Educação Infantil, que assim foram elencados:

Considerados o quadro legal, a situação atual da Educação Infantil, bem como as diretrizes explicitadas, o Ministério da Educação e do Desporto estabelece como objetivos imediatos:

- 1- expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;
- 2- fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil definida neste documento.
- 3- promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1994, p. 21).

O que chama a atenção é que, em 1994, o MEC já havia enumerado 7 (sete) ações consideradas “[...] prioritárias, devendo ser objeto de acordos e parcerias entre os diferentes atores envolvidos na Educação Infantil” (BRASIL, 1994, p. 23), assim resumidas: 1) definição e implementação, com as demais instâncias

⁶ A Educação Infantil foi alterada pela Emenda Constitucional nº. 53 de 06 de dezembro de 2006, modificando a etapa da educação básica para o atendimento de crianças de zero a cinco anos e não de zero a seis anos, pois o Ensino Fundamental passou de 8 anos para 9 anos, contemplando a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental. Nesta tese, a utilização do termo “até 6 anos para designar a Educação Infantil” ocorre devido a presença desta expressão nos documentos oficiais do MEC e de documentos produzidos por diferentes entidades, entre eles o Movimento de Interfóruns da Educação Infantil no Brasil (MIEIB) (MARTINS, 2007, p. 16).

competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil; 2) eficiência e equalização no financiamento; 3) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche; 4) promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil; 5) promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança; 6) criação de um sistema de informações sobre a Educação Infantil; e, 7) incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de Educação Infantil.

Estas ações permanecem nas lutas ainda hoje existentes pela Educação Infantil para que o prescrito legal se torne direito de fato. Em relação às diretrizes gerais, reafirma-se que elas estão em consonância com a Constituição Federal de 1988, e elencam os seguintes princípios orientadores das ações na Educação Infantil:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender.
2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola).
3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.
4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.
5. **O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar.**
6. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.
7. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (BRASIL, 1994, p. 15-16. Grifo da pesquisadora).

As diretrizes pedagógicas são regidas por estes princípios. É importante considerar que este documento antecede a LDB nº 9.394/1996. E, de certa forma, percebe-se que são pontos essenciais que serão retomados tanto na LDB quanto nas Diretrizes da Educação Básica de 2013.

Retomando o exposto por Ariès (1978) e Kramer (1982), percebe-se um novo paradigma de infância, que já havia sido trazido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Em 1959, institucionalizado pela Constituição Federal de 1988 no artigo 227 e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Esse novo paradigma foi assumido pelos movimentos sociais em prol de creches e, ainda, influenciou na construção de uma nova concepção de creche e pré-escola, que passou a serem vistos como um espaço educativo de direito à educação para todas as crianças, independentemente da classe social.

Contudo, o próprio MEC reconhece, no livro “Política Nacional de Educação Infantil”, de 1994, que uma expansão de creches e pré-escolas,

[...] sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretou, em termos globais, uma significativa deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na creche. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores (BRASIL, 1994, p. 13).

O não investimento compromete o desenvolvimento da Educação Infantil. Como direito constitucional, é papel do Estado assegurar políticas de financiamento para a educação básica, na qual se insere a Educação Infantil. Todavia, percebe-se que é necessário a mobilização e participação da sociedade nessa cobrança.

Sobre a qualificação dos profissionais que atuam neste nível de ensino, quando, em 1979, as creches (a exemplo das comunitárias) eram incentivadas pela Unicef⁷, já se constatava que um agravante neste período histórico brasileiro era a falta de formação de políticas de formação dos profissionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos. Mesmo não habilitados legalmente, estes profissionais atuavam e, de certa forma, supriam a omissão e ineficiência do poder público quanto à Educação Infantil. Além da falta de habilitação dos profissionais, as condições de infraestrutura destes espaços que atendiam as crianças desta faixa etária (ROSEMBERG, 2002).

Segundo Kuhlmann Junior (2015), as creches e pré-escolas foram consideradas modernas e científicas, como modelos de civilização. Essa ideia foi

⁷ UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês, *United Nations Children's Fund - UNICEF*).

propagada em Exposições por vários países. A primeira Exposição ocorreu em Londres em 1851. Depois ocorreram também em Paris (1855, 1867, 1878, 1889 e 1900), Viena (1873), Filadélfia (1876), Buenos Aires (1882), Antuérpia (1883), Chicago (1893), Louisiana (1904), Milão (1906), Bruxelas (1910) São Francisco (1915) e Rio de Janeiro (1922).

Nos congressos, tratava-se de variados assuntos e realizavam conferências sobre temas científicos para públicos específicos. No entanto, voltavam-se para a educação popular e assistencial. Acreditava-se que as creches e pré-escolas seriam um avanço para a civilização, capaz de solucionar os problemas do abandono e mortalidade infantil advindos da desigualdade social.

No Brasil, em 1922, na cidade do Rio de Janeiro, houve a primeira Exposição Internacional. Neste Congresso representantes do Estado brasileiro foram conclamados a contribuir com as entidades assistenciais, que atendiam as crianças pobres, mas não recebiam a colaboração do poder público. Após a Exposição Internacional realizada no Brasil, iniciou-se uma parceria entre as entidades filantrópicas e o poder público.

Kuhlmann Junior (2015) narra dois fatos ocorridos em 1899, que podem ser considerados marco inicial da história da Educação Infantil no Brasil. O primeiro foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAIRJ), capital do país. O segundo foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado também no Rio de Janeiro.

O Instituto e a creche eram entidades assistenciais criadas por iniciativa privada, com o objetivo de auxiliar as famílias carentes. Nesse sentido,

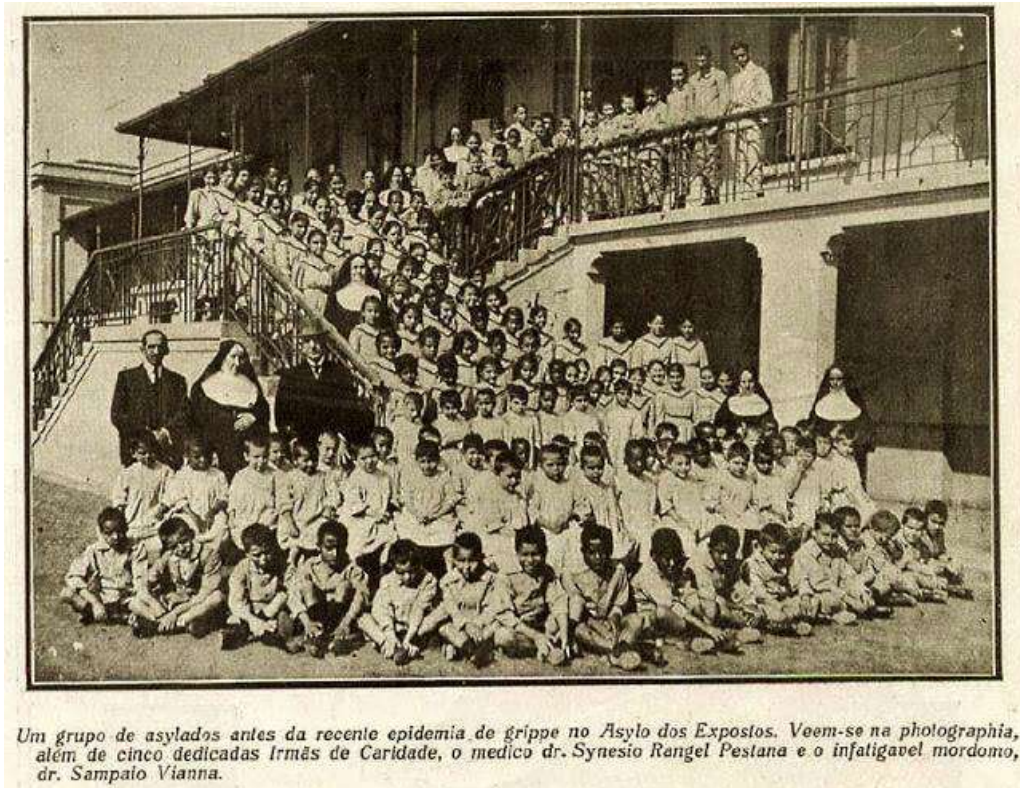
A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 78).

A creche evoluiu, ao superar a Casa dos Expostos⁸, com o aperfeiçoamento

⁸Na Idade Média, a Europa havia passado por diversos períodos de fome, pobreza e sucumbiu à Peste Negra entre os séculos XIII e XIV. Tais fatores levaram a população a abandonar seus filhos nas ruas e, em algumas situações, até a cometer infanticídios (homicídio do filho pela própria mãe durante seu estado puerperal). Esse estado de calamidade forçou a Igreja e as monarquias a criarem práticas de assistências às crianças expostas. Dessa forma, no século XIII foi iniciado o recolhimento de crianças abandonadas e estas foram entregues às Casas de Misericórdia, onde ficavam também os doentes, mendigos e loucos. Juntamente ao recolhimento das crianças, a Igreja criou a

da assistência aos pobres.

Figura 1 – Asylo dos Expostos, 1919.



Fonte: Foto retirada da Revista A Cigarra, Ano VI, nº 121, de 1º de outubro de 1919. Disponível em: <https://www.museudeimagens.com.br/roda-dos-enjeitados/>. Acesso em: 10 set. 2021.

Uma assistência considerada científica e racional em que a,

[...] filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimentos de simpatia e piedade. [...] filantropia seria o mesmo que economia social, agrupando todas as formas de assistência aos pobres que visassem diminuir o custo social de sua reprodução (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 57).

O discurso dos benfeitores era que a oferta de trabalho daria a oportunidade para as mães não abandonarem seus filhos, pois, além de abrigar os filhos enquanto trabalhavam, as crianças receberiam cuidados básicos e educativos, eram alimentadas e higienizadas. Além disso, teriam uma educação moral e de bons

contraditória **roda dos enjeitados ou expostos**. [...] A prática, então, se espalhou pela Europa e chegou ao Brasil com a colonização. A quantidade de crianças deixadas sozinhas nas ruas de Salvador fez com que fosse feito um pedido junto ao vice-rei para a instalação de uma roda dos enjeitados aqui em solo nacional. Dessa forma, em 1726 o Brasil recebeu sua primeira roda. A partir daí, as rodas foram largamente utilizadas na colônia até que em 1950, com a prática já em declínio, a última roda dos enjeitados – instalada em São Paulo – foi desativada”. Disponível em: <https://www.museudeimagens.com.br/roda-dos-enjeitados/>. Acesso em: 10 set. 2021.

costumes, algo que deveria ser de obrigação da família, mas, devido à falta moral da família, segundo julgava a sociedade da época, seria função desta mesma sociedade arcar com a responsabilidade pela caridade e valores cristãos, enfatizando o assistencialismo.

A assistência aos mais pobres relacionava-se à prática da caridade, o que intensificou a compreensão de filantropia como o aperfeiçoamento da forma com que se praticava estas ações. Nesse sentido, a sociedade da época compreende a filantropia como forma planejada de combater a pobreza de maneira organizada e racional. Contudo, tem-se uma visão do pobre, do trabalhador assalariado como sujeito passivo e não como sujeito explorado, sem direito e abandonado pelo Estado com políticas voltadas a esta população.

Segundo Donzelot (1980), essa poderia ser uma ação muito eficaz e resultante de dominação, pacificação e de integração social. Não seria apenas uma ação ingênua da prática da caridade fraterna, mas uma forma de controle e apaziguamento entre as pessoas pobres para evitar revoltas e motins.

Esse discurso filantropo era divulgado nas exposições internacionais, organizadas por entidades assistenciais, e reforçavam o apaziguamento e a conformação social. Nesse sentido, a creche, como esclarece Kuhlmann Junior (2011, p. 172), revelava-se uma estratégia a serviço desta proposta de passividade, pois, “[...] educaria não apenas as mães, mas também as crianças, formando-as desde o berço, para se adaptarem à sociedade, satisfeitas com o seu destino”.

O Estado brasileiro foi inserido nas práticas do assistencialismo com a mesma visão dos filantropos, de fazer caridade ou prestar um favor aos desprovidos economicamente. Ou seja, sem admitir a sua responsabilidade nas questões da pobreza, advindas da desigualdade social, subjuga e penaliza as pessoas vulneráveis, deixando-as sem saída. As famílias sem trabalho não têm como prover o próprio sustento e educação dos filhos. O Estado brasileiro passa a oferecer assistência à população mais pobre como uma espécie de favor, enquanto deveria oferecer serviços básicos como saúde e educação à sociedade, direitos constitucionalmente adquiridos.

O Estado brasileiro, nesse contexto, acaba por responsabilizar as famílias pobres pelo próprio fracasso, por não conseguirem emprego e manter suas famílias. Reforça o discurso do apaziguamento social orquestrado por entidades assistenciais

e religiosas, começando pelas crianças:

[...] valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem qualquer referência à sua classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis). (KRAMER, 2011, p. 54).

Dentre as promotoras do assistencialismo, as exposições internacionais que cumpriam seu papel ao propagarem a ideia de que um projeto assistencial bem planejado na área da educação resolveria os problemas da população carente. Ingenuamente, planejavam que creches e pré-escolas poderiam educar e inculcar nas crianças e famílias a gratidão aos filantropos para aceitarem pacificamente a condição social em que viviam como algo designado por Deus.

A atenção e cuidados dispensados às crianças pobres era justificado pelo pensamento 'nobre' de que a criança seria redentora da pátria; na visão dos filantropos, seria sua própria redenção. Isso inculcaria na criança o sentimento de gratidão e estas estariam prontas a servir o Estado quando estivessem adultas.

Paschoal e Machado (2009) chamam a atenção para a justificativa do aplauso da sociedade para a filantropia destinadas às crianças:

[...] As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. **A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas** (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80. Grifo da pesquisadora).

Observa-se que o objetivo, em si, não era a vida e o cuidado da criança, mas o incômodo que ela gerava com sua presença, pois, as mães operárias, sem ter com quem deixar os filhos e sem poder contar com a presença do Estado, não podiam abandonar o trabalho, que era a fonte de renda da família.

A sociedade filantrópica, organizada em plena expansão, criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI). O médico Arthur Moncorvo Filho foi o fundador do Instituto, no dia 24 de março de 1899, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil.

O Instituto teve grande reconhecimento ao prestar diversos serviços à sociedade. Em 1929, já possuía 22 filiais em todo o país, 11 delas com creche (Belo Horizonte, Fortaleza, Curitiba, Juiz de Fora, São Luís, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador e Santos) (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 84).

O IPAI dividia os seus serviços em puericultura intrauterina – ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido – e extrauterina – que incluía o programa Gotas de Leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas de leite, exame das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 84-85).

Fundou-se também o Patronato de Menores, por juristas brasileiros, em 1906, no Distrito Federal, entidade de assistência à infância, com a finalidade de “abrigar as criancinhas cujas mães busquem trabalho fora do lar” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 85).

Em 1901, na cidade de São Paulo, a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva foi criada por um grupo de senhoras, sob a direção de Anália Franco, espírita, filiada ao Partido Republicano. A Associação tinha como objetivo o amparo e educação da mulher e da infância (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 86).

1.2 A filantropia como berço de uma Educação Infantil para subordinação

A Educação Infantil no Brasil teve sua origem pautada por ações de combate à mortalidade infantil originadas pela desigualdade social. Nesse contexto, surgem ações isoladas de filantropia por parte de famílias abastadas e das comunidades religiosas para minimizar o sofrimento de crianças, filhos de famílias pobres.

Para as crianças, os filantropos ofereciam abrigo, alimentação, cuidados com a higiene, ações que podiam prevenir e combater doenças advindas da falta de higiene, precariedade de suas moradias e alimentação escassa.

As ações filantrópicas, que a priori foram muito bem-vindas e louvadas, revelaram, durante o processo de solidificação, o seu caráter controlador e preconceituoso, como atestado nessa passagem de Donzelot:

Não se pode conceber a filantropia como uma fórmula ingenuamente apolítica de intervenção privada na esfera dos problemas ditos sociais, mas sim como uma estratégia deliberadamente despolitizante face à instauração dos equipamentos coletivos, ocupando uma posição nevrálgica equidistante da iniciativa privada e do Estado (DONZELOT, 1980, p. 50).

Minimizavam-se os efeitos nefastos produzidos por uma sociedade excludente e que valorizava acima de tudo as aparências e a condição econômica. A

própria sociedade se organizou com ações de filantropia para oferecer um mínimo de cuidado aos indigentes como alimentação básica, saúde e educação elementar. De modo que essas pessoas marginalizadas socialmente pudessem ser mantidas em silêncio e pacificadas, sem causar maiores danos a elite da sociedade.

No processo de pacificação dos marginalizados socialmente, a mulher, com todas as características femininas inculcadas pela própria sociedade e instituições religiosas, apresenta-se como o principal elemento para acolher o menos favorecido, com o discurso de ternura e amor ao próximo, próprios da mulher, com o objetivo de pacificar e conter possíveis protestos.

Como visto anteriormente, sob a ótica do amor ao próximo, a filantropia e a religião mais uma vez deram o suporte necessário para aplacar a revolta das pessoas necessitadas. A filantropia ou assistencialismo predominou no Brasil antes da CF/1988, que visava o atendimento de creche e pré-escolas às crianças pobres. E, a partir daí, passou a ser direito constitucional.

Na visão assistencialista, a criança pequena não era considerada cidadã de direitos e o atendimento coletivo era praticado como caridade, pois este era um mandamento da religião. Nesse período, o poder público compartilhava do mesmo pensamento dos filantropos, que o assistencialismo deveria ser praticado como favor aos mais pobres, pois a obrigação de cuidar dos filhos restringia-se ao dever dos pais.

No Brasil há uma peculiaridade que o diferencia de outros países. Enquanto o atendimento à primeira infância de crianças de 3 a 6 anos torna-se prática, aqui essa ordem é invertida. O atendimento prioritário é iniciado com os bebês nos primeiros anos:

Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Se na Europa, as salas de asilo – salles d"asile, primeiro nome dado da écoles maternalles francesas – para as crianças de três a seis anos, antecederam a criação das creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância. A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 82-83).

Enquanto em outros países, a exemplo da França, começaram o atendimento às crianças de idade pré-escolar (3 a 6 anos), no Brasil, devido às necessidades das mães trabalhadoras, a prioridade foi o atendimento de creche aos bebês de 0 a 2

anos. Essa realidade das mães trabalhadoras se tornou pauta dos Congressos internacionais que abordavam a assistência à infância como projeto despolitizante e apaziguador frente aos problemas sociais que deixam os mais pobres em uma condição de miséria, conforme denunciado por Donzelot (1980).

A antecipação de medidas como a de implantação de creches próximas às indústrias que empregavam mulheres poderiam prevenir futuras mobilizações por creches por parte das trabalhadoras e deixar a elite dominante numa situação confortável e bem avaliada pela classe trabalhadora. Essa medida foi usada como estratégia do trabalho filantrópico efetivado como um assistencialismo evoluído e planejado para o apaziguamento social e como solução eficaz para resolver o problema do abandono de crianças e da pobreza.

1.3 Educação Infantil: o *kindergarten*⁹ no Brasil

O vocábulo inglês *kindergarten* é traduzido para o português como “jardim de infância”. Mattos (2019) chama a atenção para o impacto que a proposta pedagógica de Friedrich Froebel, um pedagogo cujas raízes estavam associadas à escola Pestalozzi, teve na Educação Infantil moderna. A autora cita que a proposta de Froebel não teve continuidade em sua terra natal, na Alemanha, haja vista o governo de época, em 1851, mandar fechar todos os *kindertgartens* que estavam funcionando “[...] e o programa pedagógico foi abolido devido a uma decisão autoritária do novo governo prussiano, que o via como uma manifestação de ideais liberais revolucionários” (MATTOS, 2019, p. 112). A proposta de Froebel se expandiu e o programa do *kindergarten* passou a ser implementado além do continente europeu, ganhando novas dimensões.

Se ao final do século XIX, a sociedade passava por uma significativa mudança em sua organização social, o fortalecimento da burguesia e a revolução

⁹O *kindergarten*, ou jardim da criança, instituição educativa direcionada para crianças em fase pré-escolar, foi concebido por Friedrich Froebel, na Alemanha, no segundo quartel do século 19. Fortemente influenciado por Pestalozzi e partindo do princípio de que a essência do processo educativo estava em desenvolver as potencialidades infantis, tanto intelectuais, quanto físicas e morais, Froebel estudou o desenvolvimento infantil, estabelecendo, a partir daí, uma proposta educacional cujo princípio básico era o de que a educação deveria se organizar de acordo com os interesses e necessidades da criança, razão porque jogos e brinquedos seriam as atividades mais naturais e educativas para elas” (CHAMON, 2016, p. 17). Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/56596/pdf_114. Acesso em: 10 set. 2021.

industrial provocaram mudanças na sociedade, na estrutura familiar e em seus valores. As relações sociais que eram predominantes no campo foram migradas para as cidades:

Em lugar do que ocorria na Idade Média, em que o campo determinava a cidade, a agricultura determinava a indústria, na época moderna é a cidade que passa a determinar as relações no campo e é a indústria que rege a agricultura (SAVIANI, 2013, p. 82).

Ao contrário da elite feudal que vivia do trabalho dos escravos ou de trabalhadores assalariados, a elite burguesa, para o autor (2013, p. 82): “é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente” para aumentar seu poder e lucro. Assim a sociedade requer uma nova organização.

Foi nesse contexto que Froebel criou sua proposta pedagógica de Educação Infantil para as crianças de 4 a 6 anos de idade. Como visto, ela difere da educação assistencial praticada por religiosos e filantropos aos filhos pequenos de famílias pobres.

A mulher passara a ocupar postos de trabalho na indústria e nas fábricas, surgindo a necessidade de outras mulheres para cuidar de seus filhos pequenos. Assim, criam-se as primeiras creches e, também, o *Kindergarten ou jardim-de-infância* de Friederich Froebel, com o objetivo de atender aos filhos pequenos da elite burguesa.

Segundo Kuhlmann Junior (2015, p. 109), o primeiro *Kindergarten* aberto com a proposta pedagógica de Froebel, em Blankenburg, na Alemanha, em 1840, pretendia reformar a educação pré-escolar, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância. Para seu projeto de Educação Infantil, ele propôs uma relação harmônica entre o público e o privado. A mulher, como educadora natural das crianças, deveria ser a responsável pela educação formal no *kindergarten*.

Ao defender que a educação fosse ministrada por jardineiras, Froebel conclamava as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternas no contexto público de uma instituição – ao que chamou de “maternidade espiritual”, uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação dos filhos e comunidade, em oposição aos valores patriarcais masculinos de competição e agressão (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p.108).

Com a proposta de uma educação formal para as crianças de 4 a 6 anos de idade, Friederich Froebel é ousado e cauteloso em sua pedagogia ao propor um diálogo entre o público e o privado e reformar as bases da família burguesa. Para

isto, a mulher como educadora inata por um suposto instinto maternal é conclamada a exercer uma espécie de “maternidade espiritual” no *kindergarten* como profissional qualificada sem perder os valores da sociedade burguesa.

Como afirmado, sua proposta foi aplaudida e implantada em vários países. Na Alemanha, fora vista como uma educação perigosa e que poderia interferir negativamente na estrutura familiar. Nos Estados Unidos, foi acolhida e adaptada para implantar o projeto de educação protestante; nesse projeto estava previsto o ensino dos valores e costumes dos cristãos protestantes aos imigrantes.

No Brasil, o *Kindergarten* chega ao final do século XIX como uma proposta de educação destinada à elite burguesa. Em 1883, na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, a questão pré-escolar ganhou destaque:

A Exposição Pedagógica de 1883 caracterizou-se, na questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados. Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se entre eles, a utilização do termo “pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 81).

Era comum as creches e escolas maternas assistencialistas se ocuparem da higiene e alimentação das crianças sem o objetivo voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. É válido lembrar que as instituições que atendiam as crianças pobres naquele período eram improvisadas, de caráter filantrópico e, na maioria delas, o atendimento era realizado por pessoas leigas.

Em oposição a este cenário, o *kindergarten* chega ao Brasil com a proposta pedagógica froebeliana, tendo como objetivo oferecer formação e estímulo às crianças de 4 a 6 anos de idade nas diversas áreas do conhecimento. Quando chegou ao Brasil, o *Kindergarten* já havia se expandido por diversos países europeus: França, Suíça, Áustria, Alemanha e nos Estados Unidos da América. Seu prestígio já havia se espalhado e a instituição já era requisitada por famílias das elites.

O Jardim de Infância do setor público foi idealizado pelo Partido Republicano Paulista (PRP) e inaugurado no dia 18 de maio de 1896. O prédio construído era

imponente e espaçoso. A proposta educativa elaborada por Froebel previa uma educação integral, com formação ampla voltada para a educação física, musical, linguística, matemática, moral e disciplinar. Ela foi traduzida do idioma de origem para o português por uma equipe de professores especializados, que a cumpriu minuciosamente (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

Em relação ao Brasil, o *kindergarten* instalado em São Paulo, segundo Kishimoto (1996), sofreu influência do modelo norte-americano, que, inicialmente, teve os jardins de infância instalados pelos protestantes, prevalecendo o uso de jogos. Posteriormente, nos grandes colégios das congregações religiosas de origem europeia, também em São Paulo, predominava “[...] a tendência francesa de educação infantil alfabetizante, como forma de preparo para o curso primário” (KISHIMOTO, 1996, p. 278-279).

Quanto ao fato da concomitância de duas propostas de educação pré-escolar, Kishimoto afirma:

A coexistência de dois sistemas de educação pré-escolar, à semelhança da França, com escolas maternas dirigidas aos filhos de operários, anexas a fábricas ou a centros industriais, e jardins de infância, anexas a colégios e grupos escolares, para a elite e classe média, demonstra a discriminação que o sistema educativo efetuava, criando dois sistemas conflitantes. Assim, **os estabelecimentos destinados às classes populares são chamados de assistenciais e, em decorrência, indignos de figurar na categoria de unidades pré-escolares** (KISHIMOTO, 1996, p. 279. Grifo da pesquisadora).

Nessa divisão, as contradições da proposta de educação nos moldes capitalistas: aos filhos dos trabalhadores, aos desprovidos de recursos financeiros, a proposta assistencialista, “permitindo uma educação pobre para os mais pobres” (idem, p. 279). Ainda segundo a autora:

Preceitos froebelianos, como o trabalho conjunto entre escola e família, os jogos e atividades espontâneas, provavelmente incompatibilizam-se com certas crenças: criança pobre precisa da disciplina rigorosa para cultivar a virtude e a moralidade; o trabalho dos pais e a permanência em tempo integral das crianças em instituições assistenciais impedem a ação conjunta família-escola. **Tais concepções favorecem também a opção por um currículo que enfatiza rudimentos de alfabetização** (KISHIMOTO, 1996, p. 278. Grifo da pesquisadora).

É clara as diferenças entre a proposta filantrópica destinada a crianças pobres e a proposta pedagógica de Froebel destinada às crianças da elite burguesa. A primeira originou-se para apaziguar uma situação de extrema pobreza advinda da

desigualdade social, em que as crianças eram as vítimas da fome, doenças e morte.

Para remediar essa situação, foram organizadas as instituições filantrópicas de caridade que ofereciam alimentos e cuidados básicos de higiene, saúde e apregoavam a moral e costumes da religião. As instituições de caridade iniciaram um trabalho social com as famílias pobres no lugar do poder público que até aquela época era indiferente à situação da pobreza.

Opondo-se à perspectiva de favor e assistencialismo social aos pobres, o *Kindergarten* surge para dar suporte ao lado privilegiado da desigualdade social, à elite burguesa, que passou a usufruir de uma boa condição econômica e podia oferecer para os filhos pequenos uma formação acadêmica que garantisse a manutenção e perpetuação do poder burguês.

Pela organização perversa de uma educação pautada no imprevisto, do assistencialismo para o apaziguamento social é a que Kuhlmann Junior (2015) chamou de educação para a subordinação e alertou sobre os princípios de uma educação emancipadora. Ainda, segundo o autor, nem toda educação visa a emancipação e a formação de um sujeito crítico e capaz de lutar por dignidade e direitos. Ao contrário dessas premissas, a educação assistencialista visa subjugar o sujeito para a conformação, para permanecer naquela condição social sem enxergar outras possibilidades.

1.4 As ações do Estado brasileiro em parceria com instituições assistenciais

O Estado brasileiro pressionado por mulheres trabalhadoras, movimentos sociais e até por entidades assistenciais, passou a colaborar com o atendimento às crianças pobres, criando alguns órgãos de assistência.

Em parceria com as entidades filantrópicas, o Estado passou a financiar as obras sociais a partir da década de 1930. A expansão da Educação Infantil voltada para o atendimento assistencial por todo o Brasil foi significativa. Vários órgãos de apoio à criança e sua proteção foram criados pelo governo, porém, o atendimento como favor e caridade não correspondia às necessidades e anseios das famílias e crianças. Para Kishimoto (1996, p. 280), “[...] geralmente, a ausência de uma infraestrutura político-pedagógica, situação mais evidente nas organizações assistenciais, dificulta a realização de trabalhos educativos.”

As instituições filantrópicas educativas passaram a desenvolver ações de favor à comunidade com um discurso preconceituoso e autoritário, que culpava as famílias pobres por suas mazelas e pobreza e até por uma suposta falta moral, garantindo “um certo nível pedagógico aliado ao trabalho assistencial” (KISHIMOTO, 1996, p. 280). Segundo a autora, isso ocorria nas escolas maternais criadas a partir dos anos de 1920.

Nesse contexto, surgiu uma luta por parte do movimento feminista, de mães trabalhadoras e movimentos sociais, por uma Educação Infantil como direito das crianças e não como favor aos mais necessitados.

Em 1940, criou-se o Departamento Nacional da Criança (atual Divisão Nacional de Proteção Materno-infantil) vinculado ao Ministério da Saúde. Seu objetivo era coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da Infância, da maternidade e da adolescência (KRAMER, 2011, p. 62).

Em 1941, instalou-se o Serviço de Assistência a Menores (SAM), ligado ao Ministério da Justiça, com a finalidade de atender menores de 18 anos, abandonados e delinquentes. Este órgão foi extinto em 1964, sendo criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que assumiu as atribuições do SAM. A FUNABEM era vinculada à Presidência da República, e, posteriormente, passou a pertencer ao Ministério da Previdência Social. Tornou-se órgão normativo e supervisor, cabendo às Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor (FEBEM) o atendimento aos menores abandonados (KRAMER, 2011, p. 62).

Em 1942, criou-se a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Projeto Casulo, com vistas a proteger a maternidade e a infância. O Projeto Casulo visava dar assistência ao menor de 0 a 6 anos, de modo a prevenir sua marginalidade.

A Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) foi fundada em 1948. Ela mantém contratos de trabalho com a UNESCO¹⁰, tendo como finalidade atender crianças na faixa etária de zero a sete anos, de todas as classes sociais. É uma organização educativa internacional e não governamental, podendo receber adesões de qualquer pessoa ou organização que o desejar, sem que haja distinção de raça, religião ou nacionalidade (KRAMER, 2011, p. 80).

¹⁰ UNESCO no mundo e no Brasil. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

As ações do poder público, em parceria com as entidades filantrópicas, tinham o objetivo de minimizar as mazelas advindas da pobreza como a desnutrição, mortalidade infantil, abandono, doenças decorrentes da higiene precária e de moradias insalubres. O poder público não reconhecia sua responsabilidade social com a população mais pobre e mantinha o discurso de culpar as famílias por sua pobreza estar ligada a suas falhas morais.

Apesar de o Estado brasileiro não reconhecer sua responsabilidade social para com os seus cidadãos, proporcionando serviços básicos de educação, saúde e moradia para a classe trabalhadora como direito, houve a pressão de movimentos sociais e de mães trabalhadoras nessa batalha. Assim, reconheceu-se, pela primeira vez no Brasil, o direito à educação pré-primária, conforme prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Embora o poder público não tivesse assumido suas responsabilidades sociais com a população mais pobre, esse foi o marco legal de ações destinadas à educação e assistência às crianças da primeira infância.

A LDB nº 4.024/1961 estabeleceu seu compromisso oficial com a infância e aprovou a educação pré-primária destinada a crianças menores de sete anos. Porém, o protagonismo das instituições assistenciais predominava e o Estado apoiava, pois,

[...] associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. Se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância (KRAMER, 2011, p. 61).

A influência e domínio das instituições assistenciais no atendimento a crianças brasileiras é histórico. Suas ações de caridade salvaram muitas crianças em situação de pobreza. Apesar da participação do Estado, o trabalho filantrópico ainda faz a diferença para muitas famílias ignoradas pelo poder público.

1.5 Movimentos sociais em prol da Educação Infantil e a conquista legal

Kishimoto (1996, p. 286) afirma que “a história da evolução da educação pré-escolar está muito ligada ao conflito estabelecido pela política educacional de investir pouco em educação para atender um grande número de alunos”. Essa deficiência de investimentos, que evidencia a omissão do Estado, bem como a falta de definição das finalidades da Educação Infantil, permite observar o surgimento de movimentos populares e feministas, na década de 1970, que passaram a lutar por creches e pré-escolas que respeitassem os direitos das crianças e das famílias. Lutaram para que a educação e o cuidado das crianças fossem assumidos e custeados pelo Estado, pautadas no direito e não como favor e caridade praticados por filantropos e pessoas desqualificadas com o apoio de um governo paternalista, conforme assevera Kuhlmann Júnior:

As creches apareciam como um resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia. [...] Creche passou a ser sinônimo de conquista. E por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 180).

Em 1972, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) (KRAMER, 2011) e, em 1975, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Coordenadoria de Educação Pré-escolar (COEPRE) destinada a dinamizar e centralizar ações em relação à educação de crianças menores de sete anos.

Os movimentos em prol de creches e pré-escolas ganharam notoriedade e força. Uma nova história passou a ser contada a partir da conquista obtida pelos movimentos sociais em favor da Educação Infantil¹¹, que passou a ser reconhecida

¹¹ Educação Infantil: A CF 1988, no art. 208, inciso IV, em seu texto original previu a Educação Infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade e teve o texto alterado pela emenda constitucional n. 53 de 2006, prevendo a Educação Infantil para as crianças de 0 a 5 anos. A LDBN 9394/96, no texto original previu no art. 29 o atendimento para a Educação Infantil, às crianças de 0 a 6 anos, a redação dada pela Lei n. 12.796, de 4/4/2013, publicada no DOU de 5/4/2013, substituiu o texto prevendo o atendimento para as crianças de 0 a 5 anos. A Portaria nº 1.035, de 5 de outubro de 2018, no art. 4º instituiu o ensino fundamental de 9 anos, desta forma as crianças de 6 anos passaram a ser admitidas no ensino fundamental. O art. 1º instituiu o corte etário para a efetivação de matrículas: a criança que completar 6 anos até o dia 31 de março deverá ser matriculada no ensino

como direito na Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, conforme descrito no artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009).
 I–Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 [...]
 IV–Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade [...] (BRASIL, 1988).

O direito à Educação Infantil passa a ser um dever do Estado. E, a partir desta regulamentação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inseriu a Educação Infantil como integrante à educação básica.

No processo de efetivação do atendimento para as crianças brasileiras, dentre os obstáculos, o Estado brasileiro passou a adotar medidas administrativas e de redução de investimentos na Educação Infantil, por meio de emendas constitucionais. Prioriza-se a pré-escola, público de 4 e 5 anos, e reduz os investimentos para o atendimento a crianças de 0 a 3 anos.

E novamente as mães trabalhadoras são atingidas. É uma contradição quanto ao proposto na LDB nº 9.394/1996, que reconheceu a Educação Infantil como integrante da educação básica, conquista que a retirou da condição de serviço assistencial para tornar dever do Estado brasileiro a sua oferta em instituições pertencentes e mantidas pelo sistema público de ensino como direito da criança:

Art. 29. 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 (BRASIL, 1996).

Campos (2018) relata que a inclusão da creche como integrante da primeira etapa da educação básica não foi tarefa fácil, sempre era contestada em nome de outros projetos e prioridades da educação. Esse pensamento ainda é predominante. As conquistas para o público de 0 a 3 anos continua um grande desafio para a educação brasileira e para o direito da criança.

A atual Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprovou o Plano Nacional

fundamental, ao completar 6 anos após o dia 31 de março no ano que for matriculada deverá permanecer na Educação Infantil.

de Educação previu em suas metas a Educação Infantil, conforme descrito na Meta 1:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Ainda mais perverso do que prever até o final do PNE (2014-2024) o atendimento de apenas 50% das crianças de 0 a 3 anos, foi estabelecer pacto com entidades filantrópicas para promover a expansão desse atendimento, de acordo com a Estratégia a seguir: “1.7 - articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (BRASIL, 2014).

Depois de muita luta por parte das mães trabalhadoras e o movimento feminista, há aproximadamente cinquenta anos, por creches e pré-escolas como direito da criança e deixar a condição de favor recebido por filantropos leigos, o Estado volta a retroceder ao reestabelecer parcerias com entidades beneficentes como meta para expansão de creches.

Ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a LDB/1996 estabeleceu critérios para o seu funcionamento. Pré-escola e creche passaram a pertencer ao sistema de educação. Para isso a LDB/1996 determinou parâmetros para o seu funcionamento como: carga horária diária e anual, avaliação da criança, frequência mínima e formação de professores.

Sobre a Meta 1, o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação de 2020 apresenta o seguinte resultado (figura 2, a seguir):

Figura 2 – Relatório Meta 1 PNE/INEP, 2020 -Crianças de 0 a 3 anos.

POPULAÇÃO DE 0 A 3 ANOS QUE FREQUENTA A ESCOLA/CRECHE

Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche.

Meta: pelo menos 50% de cobertura desta população até 2024.

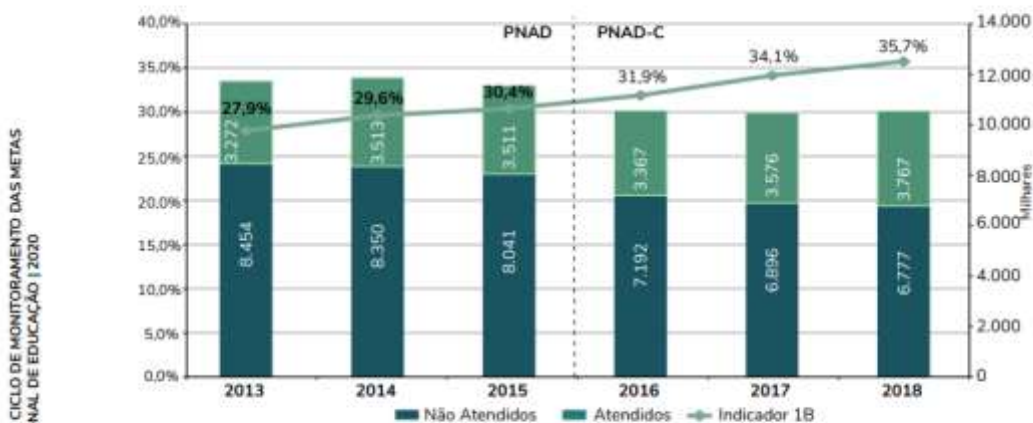


GRÁFICO 1

NÚMERO E PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 0 A 3 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVA ESCOLA OU CRECHE – BRASIL – 2013-2018

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados da Pnad/BGE (2013-2015) e da Pnad-C/BGE (2016-2018).

Fonte: Portal do INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em 13 ago. 2021.

Nas conclusões do próprio relatório, afirma-se:

Com base nos dados apresentados nesta seção, as seguintes conclusões podem ser extraídas acerca da evolução dos Indicadores 1A e 1B, para fins de monitoramento da Meta 1 do PNE:

1. O Brasil tem apresentado progressos em relação à cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade, embora parte desse progresso se deva à redução da demanda em função da queda na população em idade pré-escolar no Brasil.
2. **Para se atingir a Meta 1 do PNE é necessária a inclusão de cerca de 1,5 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creche e cerca de 330 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola** (BRASIL, 2020, p. 50. Grifo da pesquisadora).

Ainda segundo o relatório, o atendimento a crianças de 0 a 3 anos que havia apresentado tendência de crescimento da desigualdade “entre regiões, zonas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos durante o período que antecedeu ao PNE”, revelou “estabilidade entre esses grupos, mas sem clara tendência quanto à reversão dessas desigualdades” (BRASIL, 2020, p. 50-51).

A conclusão do Relatório relativa à Meta 1, “sugere a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa, dada a maior demanda desse grupo” (BRASIL, 2020, p. 51).

No que se refere ao atendimento a crianças de 4 a 5 anos, conforme o quantitativo de crianças atendidas exposto na figura 3, o relatório apontou nas

conclusões que a renda familiar é a variável que aponta a maior desigualdade no acesso à pré-escola: “A cobertura de 4 a 5 anos apresenta contínua redução das desigualdades em todas as desagregações do indicador, sendo a renda familiar a variável que ainda responde pela maior desigualdade de acesso à pré-escola (BRASIL, 2020, p. 51).

Figura 3 – Relatório Meta 1 PNE/INEP, 2020 - Crianças de 4 a 5 anos.

POPULAÇÃO DE 4 A 5 ANOS QUE FREQUENTA A ESCOLA/CRECHE

Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche.

Meta: 100% de cobertura até 2016.

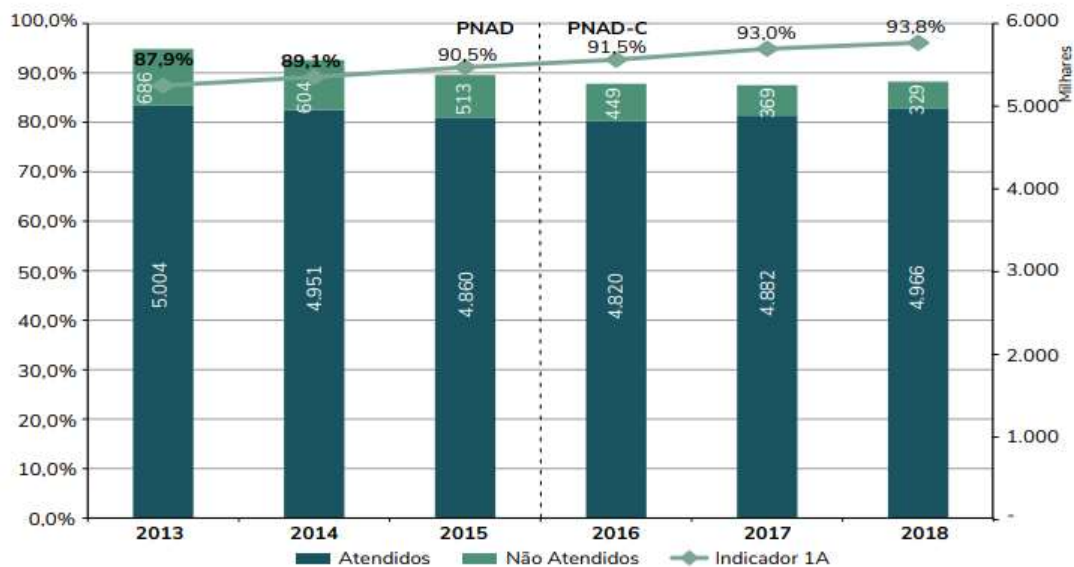


GRÁFICO 9

NÚMERO E PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 4 E 5 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVA ESCOLA OU CRECHE – BRASIL – 2013-2018

Fonte: Elaborado pela Diretd/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e da Pnad-c/IBGE (2016-2018).

Nesse contexto, a conclusão do Relatório do 3º Ciclo do PNE 2014-2024 remete ao óbvio: o não cumprimento da meta estabelecida em 2016 e a possibilidade de não cumprimento até 2024:

A Meta 1 de universalização da pré-escola para o ano de 2016 não foi alcançada. Contudo, análise tendencial do Indicador 1A sugere que a meta pode ser alcançada entre 2020 e 2024, uma vez mantida a tendência observada nos últimos 13 anos. **Já a análise tendencial do Indicador 1B sugere que até 2024 o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE (BRASIL, 2020, p. 51. Grifo da pesquisadora).**

Quando a Meta 1 do PNE (2014-2024) estabelece a universalização da pré-

escola, é preciso considerar também o disposto na Meta 15 deste mesmo plano, sobre a garantia de uma política de formação dos profissionais da educação inseridos nos artigos 61 e 62 da LDB nº 9.394/1996. Item de discussão no próximo tópico.

1.5.1 Formação dos profissionais para atuar na Educação Infantil

O contexto histórico apresentado nos itens anteriores evidencia o aumento do número de instituições de Educação Infantil no Brasil – creches e pré-escolas. Isso conduz diretamente aos profissionais que atuam com esta faixa etária, seja na formação inicial ou continuada. A luta pelo reconhecimento e valorização destes profissionais é constante. Raupp *et al.* afirmam que

O governo FHC (1995-1998/1999-2002) consolidou a bandeira da “modernização” e da “globalização” sob as regras do BM, que passam a reger as políticas educacionais, com a priorização de investimentos públicos para o Ensino Fundamental, ficando para a Educação Infantil a implementação de programas de baixos investimentos para as crianças pobres (ROSEMBERG, 2002). Intensificou-se um processo de reordenamento legal que veiculou, entre outras questões, a formação necessária para as professoras de Educação Infantil trazendo referenciais que estão na contramão da qualidade da formação dessas profissionais, e os estudos de Arce (1997, 2001a, 2001b) argumentam sobre esta tendência (2012, p. 25).

Para as autoras, esse contexto possibilitou o debate sobre a reforma educacional e trouxe à tona a problemática da formação de professoras da Educação Infantil, incorporando à pauta da luta a exigência da formação acadêmica em nível superior para esta etapa da educação básica.

Quando o artigo 29 da LDB/1996 teve sua redação modificada para alterar as mudanças ocorridas no processo através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial da União, no dia 5 de abril de 2013, visou-se estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

No artigo 61, que foi alterado pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, a definição dos que são considerados profissionais da educação básica:

Art. 61. **Consideram-se profissionais da educação escolar básica** os que, nela **estando em efetivo exercício** e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR) (BRASIL, 2009).

O artigo 61, no inciso I, reconhece que há profissionais em “efetivo exercício” na educação básica que ainda estão habilitados em nível médio. Contudo, o artigo 62 define a necessidade de formação docente em nível superior para atuar na educação básica. Assim, ao definir critérios para a efetivação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a LDB/1996 estabeleceu a qualificação mínima para o professor atuar na Educação Infantil:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos de ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Ao se tornar pertencente à educação básica, a LDB nº 9.394/1996 determinou a necessidade de qualificação profissional para atuar na Educação Infantil, com formação em nível superior, sendo admitido o Curso Técnico Normal (anteriormente também denominado Técnico em Magistério), como formação mínima.

Essa formação se encontra regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

Pensar sobre as especificidades do público infantil para além do cuidado, foi um salto de qualidade para a Educação Infantil brasileira. A garantia de professores qualificados para este nível favoreceu o diálogo sobre a superação de um atendimento assistencialista, leigo e destinado às crianças pobres. Este atendimento

era voltado puramente para as necessidades físicas da criança sem a contemplação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para garantir aprendizagem às crianças, foi elaborado os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), lançado pelo governo federal em 1998. Objetivava-se designar sobre o que ensinar e quando ensinar para cada faixa etária na Educação Infantil. A publicação foi impressa em três volumes: I-Introdutório; II-Formação Social e Pessoal e III-Conhecimento de Mundo, explicitados os referenciais para o trabalho com as faixas etárias da creche e pré-escola e os conteúdos organizados por área de conhecimento e as múltiplas linguagens (BRASIL, 1998).

A medida rendeu muitas críticas. Se a princípio as discussões sobre a elaboração dos referenciais se dera em processo relativamente democrático, a finalização foi de outra forma:

[...] Se inicialmente a elaboração desse documento passou por um processo de discussão mais ou menos democrático, envolvendo a consulta quanto ao conteúdo a alguns sistemas de ensino e a especialistas na área, sua versão final não resultou deste movimento. O documento foi finalizado por um pequeno grupo de especialistas [...] Uma das críticas mais recorrentes ao referido material incide sobre o seu pretenso caráter modelar, na medida em que ele não seria “uma” referência curricular de apoio aos educadores infantis, mas uma verdadeira “receita”, um manual passo-a-passo para ser seguido na íntegra, em flagrante desrespeito tanto a CF 88 quanto à LDB, que preveem, entre os princípios, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (CORRÊA, 2007, p. 27).

O material distribuído para ser um referencial, no sentido de garantir o direito de aprendizagem das crianças e nortear o planejamento com os fundamentos e princípios da Educação Infantil, na verdade foi uma cartilha com receitas prontas a serem seguidas.

Organizado por áreas de conhecimento, o RCNEI/1998 é semelhante a um manual de instruções onde o conteúdo é organizado numa sequência que sugere o seu seguimento.

No ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999), publicada no Diário Oficial da União de 13 de abril de 1999, seção 1, p. 18, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999¹². As Diretrizes a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de

¹² Revogada pela Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.

Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172, é aprovado no dia 9 de janeiro de 2001. Com a duração de dez anos. O plano teve como objetivos para a Educação Infantil o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 e 5 anos até finalizar o período de vigência do PNE 2001-2011. Além de metas que promovessem melhorias na estrutura física das instituições, formação de professores, assistência em saúde e de ordem econômica às famílias mais pobres.

Em 2007, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que “Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências” (BRASIL, 2007). O fundo passou a dar suporte financeiro aos estados e municípios por meio de recursos destinados ao financiamento de ações específicas no setor pedagógico e pagamento de parte dos salários de professores e profissionais que dão suporte direto ao ensino.

Em 2009, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro, fixa as DCNEI para a Educação Infantil. A resolução regulamenta a Educação Infantil e explicita diretrizes para o seu funcionamento, ao contrário do RCNEI/1998 que ao invés de referência aparentava ser um manual a ser seguido.

Seu conteúdo é apresentado de maneira contextualizada e destinado a uma criança reconhecidamente como sujeito de direito e centro do planejamento curricular. O dispositivo legal enfatiza os princípios éticos, políticos e estéticos da proposta da Educação Infantil, conforme disposto no artigo 6º, e, da função sociopolítica e pedagógica das instituições que atuam nessa etapa da educação básica. Tem-se, assim, uma prerrogativa legal para a democratização da Educação Infantil, anteriormente subdividida naquela destinada aos pobres, que priorizava o cuidar, e a Educação Infantil para os ricos na perspectiva de antecipação de conteúdos curriculares do ensino fundamental. Essa dicotomia já havia sido registrada e criticada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica lançadas pelo MEC em 2013:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o **cuidar** como **atividade** meramente ligada ao corpo e **destinada às crianças mais pobres**, e o **educar** como experiência de promoção intelectual **reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados**. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (BRASIL, 2013, p. 81, grifo da pesquisadora).

A Educação Infantil passar a ser proposta para a criança como sujeito de direito que deve ter suas necessidades atendidas numa relação indissociável entre o cuidar e o educar. Para tal, ela estabelece uma educação emancipadora para uma criança que é protagonista no processo educativo. Diferente da educação assistencialista que modela e subjuga o sujeito condenando-o a condição de servo como asseverou Kuhlmann Junior:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 166-167).

O atendimento em creches e pré-escolas como direito das crianças foi reconhecido na CF/1988. Para se chegar a este reconhecimento, fez-se necessário um amplo movimento de mães trabalhadoras e movimentos sociais. A partir da nova legislação de Educação Infantil, buscou-se a superação do cuidar como prática recorrente na creche e a escolarização antecipada na pré-escola. Para tal, as DCNEIs/2009 têm objetivos claros e específicos para Educação Infantil que diferem dos conteúdos curriculares pré-determinados para o ensino fundamental. Busca um paradigma condizente com o tempo de infância e a finalidade de desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade nos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social.

Para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na perspectiva de uma educação integral, comprometida com a criança, que é sujeito histórico e de direito, o currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico e tecnológico.

Nesse sentido, a criança deve ser o centro do planejamento curricular, previsto na DCNEI:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Para a concretização do planejamento curricular e respeito ao direito da criança, este deverá ser efetivado através de práticas pedagógicas embasadas nos eixos norteadores: interações e brincadeiras e respeitar os princípios previsto na DCNEI:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I-Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades.

II-Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática.

III-Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

Em aproximadamente trinta anos, a Educação Infantil foi reconhecida como direito, expandida por todo o território brasileiro em ordenamentos legais para o seu funcionamento por meio da LDB nº 9.394/1996, RCNEI/1998, DCNEI/2009 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013).

Entretanto, o projeto de Educação Infantil revela-se marcado por sua origem filantrópica e assistencial e o desprezo do poder público, pois ainda carece de investimentos por parte do Estado. Quando, conforme apresentado no PNE 2014/2024, se propõe a oferta gratuita de vagas para as crianças de 0 a 3 anos por meio de uma parceria com entidades filantrópicas para expandir o atendimento às crianças desta faixa-etária, volta-se à prática de delegar a entidades filantrópicas o que seria dever do Estado. Para o assistencialismo, não falta muito.

Assim, mesmo depois do reconhecimento do Estado brasileiro ao direito da criança de 0 a 5 anos de idade, ao atendimento em creches e pré-escolas, a negligência e o desprezo do poder público ao direito da criança ainda estão presentes por não priorizarem a educação.

Ainda que o direito à educação para todos os brasileiros pareça uma utopia, é preciso perseguir essa meta como condição primordial para a cidadania e

emancipação de um povo. Como prioridade, a educação da criança na sua primeira infância de 0 a 5 anos deverá ser considerada, defendida e perseguida como previsto no artigo 29 da LDB/1996, já referenciado neste capítulo.

Uma educação integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social ou que conceba o sujeito em todas as suas dimensões, visando uma formação humana ampla e emancipadora.

Em síntese, este capítulo situou a base da construção histórica do direito à Educação Infantil, que contou com a participação das mulheres e dos movimentos sociais nesta luta e foi fundamental na conquista legal desse direito e a importância do método no aprofundamento da análise deste objeto de estudo. No capítulo a seguir, busca-se aprofundar a concepção da criança como ser social e histórico, como sujeito com direitos à aprendizagem integral.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL DE CRIANÇAS PEQUENAS EM UMA CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

No capítulo anterior, elucidou-se o processo histórico de fundamentação legal do direito à educação infantil e a contribuição do materialismo histórico-dialético para compreender as contradições desse processo. A finalidade deste capítulo é apresentar a criança como sujeito com direitos à aprendizagem integral, que aprende e se desenvolve no processo de construção do conhecimento, embasados na concepção sócio-histórica, que compreende o sujeito como ser social e histórico.

2.1 Aprendizagem e desenvolvimento na concepção sócio-histórica

Nas interações entre os sujeitos, ambiente considerado propício ao aprendizado e desenvolvimento das crianças, optou-se por defender a educação integral na perspectiva histórico-crítica que compreende a educação para a emancipação do sujeito na sua completude, composta pelas dimensões: física, intelectual, social, afetiva e psíquica. Nessa perspectiva, o sujeito é considerado na sua indivisibilidade e não há dimensão que se sobrepõe a outra.

Sob a ótica da concepção sócio-histórica, a aprendizagem da criança começa antes de seu ingresso na escola¹³. Compreende-se que a criança tem a própria história e um conhecimento adquirido em conformidade com suas experiências. “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, 1991, p. 8).

Evidencia-se, por exemplo, no processo histórico e socializador das relações entre os sujeitos, o destaque que o brincar tem como linguagem própria da criança, bem como pela contribuição que ele exerce na aprendizagem e no desenvolvimento da criança de forma interativa e lúdica. Tal processo antecede a vida escolar, o que remete a Vygotsky (1991, p. 10), quando afirma que a “[...]”

¹³ Escola aqui entendida como instituição educativa que objetiva promover o aprendizado e desenvolvimento de forma planejada e sistematizada, ou seja, incluem-se as instituições de educação infantil. É importante lembrar, porém, que na época em que Vygotsky realizou seus estudos e escreveu suas obras, as instituições de educação infantil eram raras e as crianças só ingressavam na escola por volta dos sete anos. Assim, quando ele usa a expressão criança em idade pré-escolar, refere-se a crianças de três a seis anos, que, geralmente, não frequentavam instituições educativas fora do lar.

aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”.

Observa-se que essa compreensão de Vygotsky (1991) está relacionada com a história de vida do sujeito. Entende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem desde os primeiros dias de vida e que a aprendizagem escolar deve considerar os inúmeros conhecimentos e experiências que a criança adquiriu antes de chegar à escola. Por exemplo, por volta dos quatro anos de idade, a criança pode ter uma fala bem articulada, noções de quantidade, cuidados com a própria higiene e outras atitudes tais como compartilhar brinquedos, inventar brincadeiras, usar talheres, manusear um telefone celular, pesquisar na internet, preparar uma refeição simples, cultivar uma planta, conhecer e praticar regras de convivência coletiva e muito mais. Outras crianças poderão ter experiências mais restritas ou em outras áreas, mas todas elas já trazem saberes compartilhados pelas experiências que fizeram/fazem parte de suas histórias antes do ingresso na escola formal.

À escola, caberá o papel de contribuir no desenvolvimento da consciência, que se dá a partir das atividades que o sujeito participa e das relações que estabelece com os outros sujeitos em situações concretas da vida. Nesse sentido, Leontiev (1988, p. 59) compreende que “[...] A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”. Ela se apropria da cultura ao reproduzir as ações dos sujeitos que estão a sua volta, porque suas necessidades são atendidas pelos adultos e isso, naquele momento, é o bastante.

Quando uma criança faz de conta que dirige um automóvel, por exemplo, para ela é como se realmente estivesse realizando aquela ação e se satisfaz porque, naquele período, essa atividade é condizente ao seu desenvolvimento. As relações que a criança estabelece em seu meio são importantes para o seu desenvolvimento e pode favorecer outras interações, como destaca o pesquisador:

Durante esse período da vida de uma criança, o mundo a seu redor se decompõe como se fosse em dois grupos. Um grupo consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela, sendo que as relações com elas determinam suas relações com todo o resto do mundo (LEONTIEV, 1988, p. 60).

O autor confere ao grupo de origem ou familiar um papel fundamental para respaldar o futuro das outras relações da criança. Segundo ele, as primeiras

experiências da criança podem ser determinantes para suas relações com o resto do mundo. Isso pode explicar a facilidade que algumas crianças têm para construir novos vínculos quando chegam à instituição de Educação Infantil, em detrimento de outras que resistem até mesmo ao afeto e aconchego de educadores.

Nesse período é salutar lembrar que o sujeito sócio-histórico já possui conhecimento e experiências. Estas devem ser consideradas com afeto e respeito, durante a construção desse novo vínculo, para que não haja prejuízo ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Quando Vygotsky (1991) afirma que a escola não começará do zero, ele reconhece que a criança é um sujeito histórico, que nas interações com outros sujeitos se apropria de muitos saberes, experiências e conhecimentos. Assim, o professor/a professora, ao desenvolver o seu trabalho pedagógico, terá como ponto de partida as experiências e os conhecimentos que a criança já possui e que desenvolveu nas experiências e relações estabelecidas em seus grupos primários como as famílias.

Para que esse processo continue acontecendo no interior das instituições educativas, é fundamental que o professor/a professora organize atividades que favoreça a interação das crianças entre si e com outros sujeitos, que não fique restrita à relação criança-professor/a. Além desse cuidado, o/a docente precisa ter clareza que passará a exercer um papel importante na vida da criança. Leontiev (2010) compreende que esse papel é primordial por se tornar referência nas relações que a criança irá estabelecer com as outras crianças de seu agrupamento e da instituição, como esclarece nesta passagem.

[...] as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão frequentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças (LEONTIEV, 1988, p. 60).

Destaca-se aqui a relevância da relação família-escola. Sabe-se que a família é a primeira e mais importante referência para a criança. As relações estabelecidas com as pessoas da família funcionam como elo para as futuras relações que ela irá estabelecer com as outras pessoas fora do seu círculo familiar. Na escola infantil, a criança buscará este suporte na professora que se tornará uma referência

importante para mediar as relações com as outras crianças, contribuindo para que estas sejam relações pautadas nos princípios da solidariedade e afeto.

Se o professor/a professora optar por começar do zero, como citado por Leontiev, desconsiderará o sujeito na perspectiva sócio-histórica, adotando uma visão pragmatista, em que o sujeito é visto como uma *tábula rasa*, desprovido de conhecimento. Nessa concepção, caberá à escola prover esta falta com experiências significativas que proporcionará à criança o desenvolvimento complexo. A criança deixa de ser um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e passa a ser simplesmente um receptáculo a ser preenchido com informações e conteúdo.

Isso contradiz a concepção sócio-histórica, que tem como premissa a condição social do sujeito e sua história de vida. O percurso de cada sujeito deve ser respeitado porque cada indivíduo é único, assim como a sua história. Ou seja, o sujeito é concebido como construtor de sua própria história na relação com os outros sujeitos. É ativo e participante nos acontecimentos, apropria-se dos saberes disponíveis e produz cultura.

Nesse percurso, a linguagem é aspecto central na vida da criança. Como atributo específico da humanidade, de uso corrente na comunicação, a linguagem está disponível na sociedade e desde muito precocemente o indivíduo se apropria e faz uso dela. Isso não quer dizer que se trata de um conhecimento inato. Ao contrário, para haver a apropriação ou a internalização o sujeito precisa conviver e interagir com os sujeitos falantes.

Vygotsky (2009) empenhou-se para compreender as relações entre pensamento e linguagem, pois, segundo ele, a linguagem é a verbalização do pensamento e uma fase mais avançada do desenvolvimento. Etapa que diferencia o homem e a mulher dos outros animais, porque o pensamento deixa de ser puramente biológico como dos primatas para se tornar histórico-social.

A linguagem é mais ampla do que a fala¹⁴, contudo, quando a criança

¹⁴ Quando se aborda a questão da fala não se reduz a linguagem simplesmente à língua falada. A capacidade de expressão está além disso. Nesse aspecto, uma criança, jovem ou adulto que apresenta alguma dificuldade no uso do aparelho fonador, associado ou não à audição, tem o direito à educação inclusiva. Nesse contexto, chama-se a atenção para o Projeto de Lei nº 3.513, de 2019, de Denis Bezerra, que tramita na Câmara Federal sobre a “regulamentação do exercício profissional do Ledor e do Transcritor, e dá outras providências”, considerando em seu § 3º, que “A atividade profissional do Ledor e Transcritor acontece em ambiente escolar ou avaliativo e tem por objetivo

consegue se expressar, pela fala, ela dá um salto em seu desenvolvimento. Torna-se capaz de dizer o que está pensando, o que quer e, também, de questionar sobre suas dúvidas e curiosidades, tornando-a apta para a apropriação dos conhecimentos disponíveis. Dentre as práticas sociais especificamente humanas, a apropriação da linguagem garante a aprendizagem de outros conhecimentos e a perpetuação de sua cultura, pois

[...] a criança encontra a linguagem no mundo que a rodeia; a linguagem é um produto objetivo da atividade das gerações humanas precedentes. No processo de desenvolvimento, a criança apropria-se da linguagem. Isto significa que na criança se formam capacidades e funções especificamente humanas: a capacidade de falar e entender, as funções de ouvir e de articular a linguagem falada (LEONTIEV, 1991, p. 65).

O autor compreender que a linguagem, como atributo exclusivo da humanidade, desempenha um papel importante no desenvolvimento humano. A criança bem pequena se apropria das funções relacionadas à linguagem como ouvir, aprender os significados do que ouve e articular a própria fala. Essa apropriação ocorre nas interações com os sujeitos de suas relações. A princípio, a criança pode repetir o que ouve e à medida em que o processo avança, as palavras adquirem significados relacionados ao contexto sociocultural e histórico da criança, e, ao se apropriar efetivamente da linguagem verbal, ela se torna um sujeito ativo nessa história.

Inicialmente, o recurso que tem para expressar suas vontades e necessidades é a linguagem do choro. Porém, a criança, na convivência com as outras pessoas com as quais convive, vai aprendendo a reproduzir os seus comportamentos. Nesse contexto, um dos principais conhecimentos muito importante entre os humanos é a comunicação. Ela se dá por meio de inúmeros códigos como o choro da criança, um gesto de carinho, sinais como: beijo, abraço, acenar a mão, o desenho, a escrita, o acalanto da mãe e a fala (atributo específico da espécie humana).

Percebe-se, assim, que a apropriação da linguagem verbal insere o sujeito naquilo que é inerente aos seres humanos e garante a continuidade de processos de interação e de conhecimentos específicos. O desenvolvimento da linguagem faz

com que se forme na criança capacidades e funções típicas da espécie humana, garantindo a continuidade e a renovação de sua cultura, pois facilita uma comunicação mais ampla.

A fala como atributo da espécie humana está disponível para a criança desde o seu primeiro dia de vida na interação com os outros sujeitos. Mesmo antes de conseguir verbalizar o que pensa, a criança já consegue agir guiada pela linguagem objetivada pelo pensamento. Por exemplo, quando deixa sua bola rolar para debaixo de um móvel e é capaz de arrastar-se para buscá-la, consegue realizar com êxito o seu intento, que revela essa objetivação.

É importante destacar que o desenvolvimento da linguagem verbal possibilita a verbalização do pensamento e a apropriação de outros conhecimentos. Quando a criança consegue emitir uma palavra estabelecendo uma relação com o seu significado, é porque já conseguiu apropriar-se de seu conceito. Para Vygotsky (2009, p. 398): “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”.

A criança é observadora, atenta a tudo o que está a sua volta. A linguagem como prática corrente e componente específico da cultura humana funciona como elo para outros conhecimentos. Para Vygotsky (2009), a palavra não tem sentido sem o seu significado, logo compreende-se que o sujeito se apropria primeiro do seu significado para depois fazer o uso da palavra, que é a síntese de um conceito.

Diferentemente dos outros animais que se adaptam ao ambiente em que vivem, o ser humano precisa se apropriar dos conhecimentos existentes, construídos historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a escola é importante porque pode ser considerada como local privilegiado de interações e da realização de um trabalho sistematizado, tendo como suporte o patrimônio cultural da humanidade.

Como espaço propiciador de interações entre diferentes sujeitos, a escola revela-se um local para compartilhar experiências e adquirir novos saberes. Entende-se que o ser humano, para realizar algo por mais simples que seja, necessita da experiência e do convívio. Nesse pensar, Leontiev (1991, p. 62) afirma que “[...] o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança – absolutamente inexistente no mundo animal – é o processo de assimilação ou ‘apropriação’ da

experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social”.

O processo de assimilação ou apropriação, segundo Leontiev, ocorre por meio da vivência no coletivo. A criança em contato com os outros sujeitos e com sua prática social se apropria dos conhecimentos ou das práticas sociais de modo espontâneo ou por estímulo dos sujeitos mais experientes.

Em Vygotsky (2009), o desenvolvimento do pensamento acontece primeiro de forma intersíquica, ou seja, nas relações com as outras pessoas, posteriormente, intrapsíquico, por meio da internalização. O desenvolvimento do pensamento culmina na formação de conceitos e estes, por sua vez, passam por transformações que iniciam nos conceitos cotidianos e evoluem para os conceitos científicos.

Os conceitos cotidianos se desenvolvem da experiência concreta para as generalizações, estabelecem uma relação estreita com o objeto concreto, são social e historicamente produzidos na relação entre os sujeitos e o meio. Os conceitos científicos fazem um caminho das generalizações para situações particulares, não se referem diretamente a objetos, são reconceitualizações de conceitos já existentes e definidos verbalmente, apresentados por sujeitos mais experientes (ALMEIDA, 2014, p.).

Os conceitos cotidianos são construídos pela criança bem pequena na relação com os sujeitos mais experientes. Na verdade, o que ocorre é uma apropriação de seus conhecimentos e de suas experiências. A criança toma posse desse conhecimento imediatamente ao colocar em prática tudo o que vê, de modo prático e sensível.

Essa apropriação torna a criança capaz de comunicar-se melhor com os adultos e outras pessoas de sua convivência. A reprodução desses conhecimentos já prontos é bastante funcional para a criança solicitar o que precisa e serve de base para a transformação dos conceitos cotidianos em conceitos científicos, que é o aperfeiçoamento do conceito reelaborado pela própria criança.

À luz das conclusões genéticas, nossa investigação mostra que, no essencial, a evolução que culmina no desenvolvimento dos conceitos se constitui de três estágios básicos, e cada um destes se divide em várias fases (VYGOTSKY, 2009, p. 174).

Como já afirmado, a criança começa a interagir com as pessoas do grupo familiar desde o primeiro dia de vida. Vygotsky (2009, p. 174) afirma que o “primeiro estágio de formação de conceito, manifesta com mais frequência no comportamento da criança de tenra idade”, muito provavelmente antes de se apropriar da linguagem

verbal pois ela demonstra suas intenções através da linguagem corporal e da própria ação.

Os três estágios básicos na formação de conceitos foram organizados por Vygotsky (2009), nesta ordem: o primeiro é do pensamento Sincrético (classificado em três fases); o segundo, a percepção da criança possibilita uma relação mais completa do pensamento sincrético, denominado 'pensamentos por complexos'; no terceiro, tem-se um arranjo mais complexo do que a criança já formou nos dois estágios anteriores.

Em relação à primeira fase do pensamento sincrético, tem-se a **formação da imagem sincrética** ou amontoado de objetos, que corresponde ao significado das palavras. A criança faz tentativas aleatórias nas escolhas dos objetos quando verifica o seu erro, porém, sem ter certeza.

Na segunda fase, a disposição espacial das figuras, é organizada de forma **puramente sincrética** ou amontoadas. A criança organiza os objetos em série, de certa forma intuitiva ou por semelhanças entre eles de acordo com as impressões da criança. Nessa fase, o entendimento da criança ainda é guiado por vínculos subjetivos que sua própria percepção lhe sugere.

A terceira fase, a fase mais importante desse estágio, é, também, conclusiva. Nesse período a criança **distingue com clareza a imagem sincrética** ou amontoadas. Esta se torna equivalente ao conceito e constitui a passagem para o segundo estágio.

Ao chegar a essa terceira fase, a criança conclui todo o primeiro estágio no desenvolvimento dos seus conceitos, despede-se do amontoado como de uma forma básica do significado das palavras e projeta-se ao segundo estágio que denominamos convencionalmente de estágio de formação de complexos (VYGOTSKY, 2009, p. 178).

Ao passar para o segundo estágio, a criança continua evoluindo e aperfeiçoando o pensamento na formação de conceitos cada vez mais elaborados. Este estágio foi denominado de pensamento por complexos. Nessa fase a criança, segundo Vygotsky (2009, p. 181), “[...] Já não confunde as relações entre suas próprias impressões com as relações entre os objetos”.

O pensamento da criança, que já se tornou mais objetivo e coerente, agora segue o direcionamento indicado por Vygotsky (2009, p. 181-191): “Em nossa investigação observamos cinco fases básicas de sistema complexo, que

fundamentam as generalizações que aí surgem no pensamento da criança”.

Na primeira fase **de complexo de tipo associativo**, a criança faz associações entre os objetos, disponibilizados pelos pesquisadores e que constitui o núcleo do complexo. As associações podem ser feitas por cor, tamanho, forma ou qualquer outra característica que lhe chame a atenção. Visto que, embora o pensamento seja baseado em vínculos objetivos ainda há alternância de traços concretos.

O pensamento complexo é policrônico, desordenado e pouco sistematizado. Por isso, as associações podem basear-se nas características diretas do núcleo como cor, tamanho, forma ou nas suas semelhanças e contrastes, no seu vínculo associativo por contiguidade. Sempre apoiada no núcleo concreto por semelhanças recorrentes e obsessivas.

A segunda fase **de complexo por coleções**, é a fase em que a criança organiza as figuras disponibilizadas pelos pesquisadores, diferentes da amostra pela cor, tamanho, forma ou outra característica qualquer. Ela organiza as imagens de forma sistematizada e objetiva, por indício de que são diferentes e complementares. Ela já consegue organizar as figuras diferentes pela cor ou pela forma, representando as coleções.

A criança passa a ser mais criteriosa e não incluir objetos repetidos como na fase associativa. Várias coleções podem ser formadas por exemplares únicos, embora o pensamento frequentemente se funde com o pensamento associativo. Essa é uma fase longa e persistente, está diretamente ligada com as experiências da criança. Ela consegue combinar objetos em grupos concretos, segundo o traço de complementação funcional. Um exemplo está relacionado ao organizar os utensílios de cozinha: panela, panela de pressão, tigela, bule, chaleira e outros.

A terceira fase, de **complexo em cadeia**, a criança organiza os objetos disponibilizados pelos pesquisadores, segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal. Na prática, a criança escolhe para uma amostra um ou vários objetos associados em algum sentido. Depois, continua a reunir objetos em um complexo único, orientada por um traço secundário do objeto anteriormente escolhido, traço totalmente fora da amostra.

Essa fase pode ser assim exemplificada: a amostra experimental é um triângulo amarelo, a criança pode escolher algumas figuras triangulares até que sua

atenção seja atraída pela cor azul de uma figura que tenha acabado de acrescentar ao conjunto, passa então a selecionar figuras azuis, semicirculares, circulares e assim por diante. Mais uma vez ela examina um novo traço e passa a escolher os objetos associados a nova escolha.

Esse movimento de passagem de um traço para outro ocorre o tempo todo. No complexo em cadeia, o centro estrutural pode estar ausente. Elementos concretos particulares podem estabelecer vínculos entre si, evitando o elemento central ou a amostra. Por isso, foi considerada a modalidade mais pura do pensamento por complexo, por ser desprovido de qualquer centro. A aproximação dos traços é estabelecida tanto com base nas semelhanças quanto na impressão vaga e distante de certa identidade entre eles.

A quarta fase, de **complexo difuso**. Nessa fase a criança começa a raciocinar para além de suas experiências e passa a um mundo de generalizações difusas, em que os traços escorregam e oscilam, transformando-se imperceptivelmente uns nos outros. Imagens ou objetos são associados através de vínculos difusos, indefinidos e até confusos. Como exemplo, cita-se: a criança escolhe como referência um triângulo amarelo, não só triângulos, mas também trapézios porque lembram triângulos com vértice cortado, depois aos trapézios juntam-se os quadrados etc. Neste caso se dilui e se torna indefinida a forma tomada como traço básico.

Essa fase é interessante e revela com clareza mais um traço importante do pensamento por complexos: a impossibilidade de definir os seus contornos e a essencial ausência de limites. O complexo difuso no pensamento da criança é uma combinação familiar de objetos com possibilidades infinitas de ampliação e incorporação sempre novos, porém, inteiramente concretos.

A quinta fase de **complexo de pseudoconceito**, assim denominado porque a generalização formada na mente da criança. Embora tipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica.

Apesar da combinação complexa de uma série de objetos fenotipicamente idênticos ao conceito, mas que não são conceitos de maneira nenhuma, pela natureza genética, pelas condições de surgimento e desenvolvimento. Em termos externos, tem-se um conceito, em termos internos um complexo, o pseudoconceito.

Por exemplo, a criança escolhe para uma determinada amostra, um triângulo amarelo, todos os triângulos existentes no material experimental. Essa generalização poderia basear-se no conceito, porém a criança combinou os objetos com base nos seus vínculos concretos, numa associação simples.

Essa forma de pensamento concreto tem grande importância sobre o pensamento da criança em termos funcionais e genéticos pois marca a passagem do pensamento por complexos do pensamento por conceitos.

Para a teoria sócio-histórica, o conhecimento prévio e experiências da criança são de suma importância, porque, além de indicar o ponto de partida para iniciar os trabalhos na escola, podem revelar um potencial ou capacidade de aprendizagem ainda maior do que ela apresenta.

Os conhecimentos e experiências da criança revelam as relações interpessoais e experiências que teve antes de chegar a pré-escola. Este não será o único parâmetro para o professor/a professora desenvolver o seu trabalho. Para dar prosseguimento às atividades, pode-se adotar o que Vygotsky (2007) denominou de nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial.

Para analisar a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (2007) construiu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” e uma distinção entre desenvolvimento “real” e “potencial”.

Ao analisar os testes de desenvolvimento infantil, muito utilizados na época de seus estudos, o psicólogo russo destacou que esses testes costumavam se basear naquilo que a criança era capaz de realizar sozinha, independente de ajuda de terceiros.

Para ele, porém, “[...] se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos de determinar dois níveis de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 95). O primeiro deles, foi denominado pelo pesquisador como nível de desenvolvimento real, isto é: o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

Vygotsky (2007), porém, deteve-se em investigar algo que ainda não se analisava muito à época e que para ele eram fundamentais para compreender a gênese do desenvolvimento infantil: as funções que ainda estavam em processo de desenvolvimento. Para apreendê-los, o autor sugere que se observe aquilo que ela é

capaz com a mediação de outras pessoas:

Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado; ou se o professor inicia a solução e a criança a completa; ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha - a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2007, p. 96).

O senso comum já se utiliza deste conhecimento desde sempre. Para ensinar alguém a realizar qualquer atividade, começa-se a fazer junto, para depois permitir que desempenhe individualmente. Basta ver um pai ajudando uma criança a aprender a andar de bicicleta ou a nadar.

Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha (VYGOTSKY, 2007, p. 96).

O desenvolvimento real da criança, expresso na atividade que ela já consegue realizar sozinha, por muito tempo foi considerado como único parâmetro para diagnosticar o desenvolvimento da criança. Todavia, Vygotsky (2007) observou que a capacidade da criança realizar atividades com a ajuda dos outros é muito mais indicativa do seu desenvolvimento mental do que aquilo que já consegue fazer sozinha.

Por mais complexo que seja um conhecimento, depois de apreendido parece fácil para quem já o dominou, ao contrário de um conhecimento simples, mas que ainda não foi apropriado, porque é novo, desconhecido. O novo requer um olhar atento e diferente para apreendê-lo.

No entanto, se a criança, ao receber alguma instrução sobre a nova atividade, já conseguir dar prosseguimento sozinha ou com poucas orientações, para Vygotsky (2007), esse potencial que torna a criança pronta para novos conhecimentos é muito mais indicativo de seu desenvolvimento do que o conhecimento real ou que já domina.

Vygotsky denominou como nível de desenvolvimento potencial aquele que se demonstra por meio de atividades realizadas com o apoio de pessoas mais capazes. Chamou de “zona de desenvolvimento proximal” a distância entre o nível de

desenvolvimento e real o potencial.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

A elaboração do conceito de nível de desenvolvimento potencial passou a ser considerado um parâmetro muito importante para avaliar a capacidade de aprendizagem do sujeito. De modo que, a partir dessas funções que estão em processo de maturação, a criança pode ser desafiada a superar a aprendizagem em curso e ser estimulada a realizar atividades e desenvolver conhecimentos mais complexos.

Vygotsky (2007) observou que o nível de desenvolvimento mental variava muito, mesmo em criança com idade e desenvolvimento real semelhantes, quando as crianças eram desafiadas a fazer alguma coisa com a ajuda de outra pessoa. Assim, o nível de desenvolvimento de uma criança só pode ser determinado ao considerar o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Considerar a zona de desenvolvimento proximal como aliada no processo de aprendizagem e desenvolvimento pode colaborar com o trabalho do professor/da professora que passa a prever o futuro imediato da criança e o curso dinâmico de seu desenvolvimento. Ao perceber as funções da criança em processo de desenvolvimento, não precisará reforçar atividades e conhecimentos já consolidados pela criança, mas, propor desafios mais avançados como atesta a autora.

A ideia de nível de desenvolvimento potencial, capta, assim um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Poder avançar, propondo novas aprendizagens, baseadas nesse desenvolvimento em potencial, proporciona ao professor/à professora maior segurança, pois, percebe-se que a criança corresponde às expectativas reveladas em sua “zona de desenvolvimento proximal”. E, à medida que é orientada a desenvolver uma nova aprendizagem, torna-se uma etapa consolidada e a criança

conquista um novo desenvolvimento real, e assim por diante.

Oliveira (1997, p. 60) explica esse processo:

É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Conhecer a criança do presente com todas as suas conquistas, respeitar sua cultura e seus conhecimentos, considerar suas capacidades e o seu potencial é essencial para ela se desenvolver plenamente. Para tal, há que se cuidar para que o trabalho a ser desenvolvido na escola contemple-a como sujeito completo. Ou seja, as atividades promovidas não podem privilegiar o desenvolvimento cognitivo em detrimento dos outros aspectos do desenvolvimento relacionados às questões físicas, sociais, afetivas e psicológicas.

A criança, sujeito de direito, como abordado no primeiro capítulo, passou também a ter direito de uma educação integral, uma educação que a perceba e a considere seus os aspectos: físico, intelectual, afetivo e social.

Contudo, o direito da criança à educação integral não pode prescindir da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Nesse sentido, Duarte (2001, p. 342) compreende a importância do papel da pedagogia crítica e historicizadora nesse processo, pois, segundo o autor,

[...] qualquer tentativa de realização de ações educativas humanizadoras não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem o saber nem o desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político e econômico neoliberal e com o universo ideológico pós-moderno.

Para o autor, as contribuições de Vygotsky na formação de educadores brasileiros precisam ser estudadas no contexto da construção de uma pedagogia marxista, a pedagogia histórico-crítica:

[...] entendemos que interpretar o social na psicologia vigotskiana como reduzido à interação intersubjetiva revela um total desconhecimento do que seja a concepção marxista do homem como ser social e do que seja a concepção vigotskiana do caráter sócio-histórico da formação do indivíduo humano (DUARTE, 2001, p. 41).

Compreende-se, assim, a importância da abordagem sócio-histórica ao buscar uma aproximação com a criança considerando, suas experiências prévias.

Nessas experiências, entra também o brincar como parte do processo de socialização, outra forma não menos importante que se tornou um consenso entre pesquisadores e educadores, que se revelou um eixo norteador da prática na educação infantil. Assim, a brincadeira como suporte e linguagem própria da criança passa a desempenhar um papel fundamental nas ações desenvolvidas com as crianças nas instituições educativas, razão pela qual é contemplada no currículo da Educação Infantil.

2.2 O papel da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem da criança pré-escolar

Quem não brinca, não pode entender. Porque não importa a corrida, mas aquilo que acontece dentro da gente. Jogar cartas ou xadrez, por exemplo, o que é? É colocar pedaços de papel na mesa, ou deslocar pedaços de pau. E dançar, o que é? É ficar girando em volta. Só quem joga ou dança é que sabe (KORCZAK, 1981, p. 71).

A brincadeira traz em si a concepção da ludicidade, ou uma linguagem infantil. Na prática, isso seria uma linguagem própria da criança, que tem em seu bojo a capacidade de atrair o sujeito para o jogo sem que ele precise assumir um compromisso. É isso! A criança sente-se livre para brincar. Ninguém lhe impõe a brincadeira. Ela se envolve espontaneamente e, assim, na medida em que se envolve, também aprende e se desenvolve.

Só quem se envolve efetivamente numa brincadeira pode entender a sua importância. Não o cansaço físico, mas o que acontece por dentro, a sensação de alegria, bem-estar ou, como afirmou Vygotsky (2010), sobre a sensação vivida por meio da brincadeira que faz o sujeito sentir maior ou onipotente.

A sensação de bem-estar e autoestima proporcionada por meio de uma brincadeira, que permite à criança viver experiências para as quais ainda não chegara o momento, como dirigir um automóvel ou pilotar um avião, mas que, por meio da brincadeira elas se tornam possíveis, são essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao simular essas experiências, a criança procura repetir cada ação de quem está sendo imitado, com riqueza de detalhes. E o faz com compromisso e dedicação.

Na concepção sócio-histórica, a brincadeira é a atividade principal no desenvolvimento da criança pré-escolar, pois, por meio dela, apropria-se de vários conhecimentos e cria novas zonas de desenvolvimento proximal.

Assim como outros processos, a brincadeira, para Vygotsky (2010), contribui para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito num movimento contínuo que inicia de forma simples e segue em períodos sucessivos até chegar em um aperfeiçoamento bem complexo.

Consoante Vygotsky, outro autor que analisa o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança é Henry Wallon. Para ele, a brincadeira é considerada como “atividade própria da criança, como se diz, é o brincar, e, muitas vezes ela brinca com extrema dedicação” (WALLON, 2007 p. 54).

O autor classificou os períodos da brincadeira em quatro períodos sucessivos: brincadeiras funcionais, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras de aquisição e brincadeiras de fabricação.

Esse processo é desencadeado por períodos sucessivos, à medida que a criança se apropria da cultura do brincar. Essa atividade ocorre espontaneamente nas interações com os sujeitos em suas práticas sociais do cotidiano. Assim como as outras aquisições, a criança é capaz de se apropriar desta prática cultural humana, na convivência com outros sujeitos que a insere no universo das brincadeiras, brincando com ela e estimulando-a a brincar. Nesse processo de contínuo aperfeiçoamento na arte do brincar e aprender, as brincadeiras têm uma sequência evolutiva.

Na evolução sucessiva e processual elaborada por Wallon (2007), **as brincadeiras funcionais** são as de movimentos mais simples com o corpo e em contato com objetos e sensações produzidas pelo corpo e no contato com os objetos como a produção de sons, movimentos, texturas. No movimento contínuo destas brincadeiras, é desencadeado o seu aperfeiçoamento.

Em seguida, **as brincadeiras de faz de conta** levam a criança ao universo da imaginação. Nele, ela caminha do simples ao mais complexo pensamento, pois transita desde uma experiência mais familiar: dar comidinha a boneca como se fosse seu filho ou realizar uma cirurgia complexa em um paciente que sofreu um acidente grave e corre o risco de morrer. A criança ao simular uma situação procura ter como parâmetro algum conhecimento anterior e, também, poderá fazer uso de muitas

hipóteses para se aproximar das ações de uma mãe ou de um cirurgião médico.

Nas **brincadeiras de aquisição**, a criança se faz observadora e ouvinte atenta a tudo o que está a sua volta. Nessa fase do processo, a criança já é capaz de aprender uma música nova, descrever um ambiente com riqueza de detalhes, relatar um acontecimento que presenciou, perceber e compreender fatos em um contexto de abstração.

Nas **brincadeiras de fabricação**, já consegue manipular jogos e objetos fazendo associações e combinações. Também pode ser capaz de modificar, transformar e até criar novos jogos. Nessa fase do processo, as brincadeiras de fabricação, ficção e aquisição têm um papel simultâneo ao das brincadeiras de fabricação. Eles se associam e ganham maior sentido ao contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

A brincadeira para a criança apresenta características específicas. Como atividade de entretenimento e descanso, elementos que, segundo Wallon (2007), opõem-se ao trabalho adulto. A criança quando estimulada a brincar se envolve de maneira espontânea, porque é uma atividade que lhe causa satisfação.

Embora a brincadeira possa exigir o esforço físico ou pensamento mais elaborado da criança, ela se sente desafiada a brincar, porque não há uma imposição. Ela é transportada para um mundo à parte que lhe é próprio. Como afirma Benjamin (1984, p. 64), “[...] brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

Por isso, a brincadeira pode ser considerada como importante aliada na aprendizagem e desenvolvimento da criança no ambiente institucional educativo, pois ao brincar a criança sente livre e segura, se sentindo entre iguais no seu mundinho de gente pequena. A brincadeira lhe proporciona interações e aprendizagens sem precisar retirá-la do seu lugar de origem ou do pequeno mundo próprio.

A criança percebe que está aprendendo e gosta muito disso. A criança gosta muito de aprender. A escola é quem retira esse gosto da criança com tarefas repetitivas e sem significado. Por isso, as interações e a brincadeira tornaram-se aliadas na Educação Infantil, como eixos norteadores de práticas metodológicas, reconhecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI), prevista no Art. 9º: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências” (BRASIL, DCNEI, 2009).

As DCNEI (2009), ao determinar as interações e a brincadeira como norteadoras do trabalho na Educação Infantil, apresentam o seu compromisso com a criança sujeito de direito, histórico e social e, também, sujeito de cultura, sentimentos e afetos, que se apropria da cultura e a reconstrói nas interações com outros sujeitos. E, ao se tornar sujeito de direitos, a criança passou a ser vista e considerada dentro de parâmetros condizentes com essa nova condição. A educação assistencialista deixou de ser a única alternativa.

A partir dessa conquista foi preciso pensar o sujeito para além de sua natureza biológica. Sujeito de direito, histórico e social que precisa ser percebido na nova condição e considerado nos aspectos que o diferencia dos outros animais e faz dele humano que é sua cultura e a produção dos meios para perpetuar a sua existência.

2.3 A educação integral na infância, na perspectiva histórico-crítica

Quando se fala em educação integral, é importante também trazer a compreensão de Marx e Engels (2011), em “Textos sobre educação e ensino”¹⁵, sobre essa temática:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2011, p. 85).

Mesmo que não se refiram ao termo educação integral, ao considerar a educação intelectual associada à corporal e tecnológica, como formação que possibilita a inserção futura no mundo do trabalho, Marx e Engels apresentam uma certa compreensão de educação integral. Essa concepção não é a mesma como hoje se compreende, contudo, já aponta para uma educação além do intelecto.

¹⁵ Título original: *Critique de L'education et de L'enseignement*. Tradução livre: “Crítica da educação e do ensino”.

A luta pelo direito à creche e pré-escola para os filhos dos trabalhadores, onde as crianças pudessem ser acolhidas com respeito e dignidade ao invés de receber um suposto favor das autoridades e da elite, encontra-se na base da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 1959.

Na declaração, surge um novo paradigma do atendimento à infância, assentado na concepção de criança como sujeito de direito. Ela fortaleceu a luta e o entendimento da sociedade para defender os direitos com mais afinco.

O resultado dessas lutas, no Brasil, teve o seu marco legal instituído na Carta Magna, ou seja, a criança passou a ser reconhecida pela Constituição Federal (CF), de 5 de outubro de 1988, no artigo 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Na CF/1988, o Brasil reconhece seu dever como Estado de assegurar atendimento às necessidades básicas das crianças, dentre elas a de prover educação como direito. Para tal, foi preciso rever as concepções de educação assentadas na assistência e planejar uma proposta de educação para as crianças.

Contudo, em se tratando do direito de crianças pequenas à educação, conforme disposto na CF de 1988, é importante retomar brevemente alguns elementos da história brasileira aqui já abordada, até se chegar à Constituição para compreender o quanto é preciso continuar a luta para manter este direito adquirido efetivado na prática.

Em parceria com entidades filantrópicas, o Estado, a partir da década de 1930, adotou políticas de financiamento de obras sociais cuja prática era assistencialista. Contudo, essa visão assistencialista alimentava-se de uma narrativa preconceituosa e moralista, culpabilizando principalmente as famílias pobres por suas próprias mazelas e pobreza, eximindo o poder público estatal de uma efetivação concreta de políticas sociais voltadas principalmente para a educação de crianças. A criação do Departamento Nacional da Criança (atual Divisão Nacional de Proteção Materno-infantil), em 1940, por exemplo, estava vinculado ao Ministério da Saúde e não ao Ministério da Educação (KRAMER, 2011). Nesse contexto, foi

somente em 1961, com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se reconheceu, pela primeira vez no Brasil, o direito à educação pré-primária, em seus artigos 23 e 24 (BRASIL, 1961).

Esse contexto progresso conduz à conquista popular que influenciou na composição da Constituição Federal de 1988. No artigo 208, inciso IV do texto original, o disposto legal da educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse texto foi alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, prevendo a educação infantil para as crianças de 0 a 5 anos e, no inciso XXV do artigo 7º, a inserção da “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2006).

Quando se lança o questionamento se “esse direito é efetivado na prática”, evidencia-se que ainda não, pois, se assim fosse, não haveria razão para duvidar do contrário. De fato, observam-se alguns percalços nesse cumprimento do dispositivo legal. Primeiro, nos últimos anos, o Estado brasileiro tem adotado medidas administrativas de redução de investimentos na educação infantil, por meio de emendas constitucionais. Investe-se mais na pré-escola, público de 4 e 5 anos, tornando-a obrigatória, e reduz-se investimentos para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Segundo, faltam creches, faltam verbas para terminar obras iniciadas e falta implantar políticas públicas para que o problema da desigualdade social deixe de gerar tanta evasão escolar. Terceiro, recentemente o governo federal tem enfatizado e defendido a política de *voucher*, uma proposta capitalista neoliberal, para a educação infantil (COUTINHO; SIQUEIRA; CAMPOS, 2021). Um retorno à visão assistencialista da educação infantil? Quarto, isso endossa a visão de senso comum da creche como lugar de criança brincar e ser cuidada, que tem sido desconstruída na última década.

Se a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reconheceu esta etapa da educação como integrante à educação básica, também, por esse reconhecimento, retirou a educação infantil do serviço assistencial. Tornou-se dever do Estado a oferta desta etapa como direito da criança em instituições pertencentes e mantidas pelo sistema público de ensino. Ou seja, a educação infantil deixou de ser atribuição da assistência social e passou a pertencer à educação básica, conforme prescrito no artigo 29 da LDB nº 9.394/1996

(BRASIL, 1996). Todavia, o fantasma da visão assistencialista parece reviver, o que exigirá uma atenção à luta pelos direitos das crianças brasileiras a esta etapa de ensino. Uma luta a ser assumida, principalmente, pelas escolas públicas.

Observa-se, assim, que até 1988, o atendimento à educação infantil encontra-se vinculado aos ministérios da Saúde, Previdência, Assistência Social e da Justiça. Contudo, não havia uma política consistente por parte de nenhum deles, já que o Estado não assumiu a Educação Infantil como dever, o que ocorreu com, conforme mencionado, com a CF/1988, no Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” (BRASIL, 1988).

No artigo 208, observa-se que o direito das crianças de 0 a 5 anos à Educação Infantil se efetivará com o atendimento em creches e pré-escolas, locais específicos para o atendimento educacional, com a proposta de pleno desenvolvimento para o sujeito.

O objetivo de romper com a perspectiva de educação assistencial como favor e implementar uma educação como direito, com base na concepção de formação integral, opõe-se aos paradigmas do assistencialismo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo 205 da CF (1988) determina a educação como direito de todos. A legislação brasileira reconhece a educação da criança pequena como direito. Essa conquista foi um marco na história, rumo à implementação de uma educação que estabelece como primeiro objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa”.

Alcançado esse objetivo, a criança deixa de ser um ser genérico, cuja necessidade e identidade era vista de “forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis)” (KRAMER, 2011, p. 54). Passa a ser reconhecida como sujeito histórico e de direito, que deve ter suas necessidades individuais atendidas, ultrapassando sua condição social determinada pela desigualdade de classes da sociedade capitalista.

O segundo objetivo trata do compromisso que a escola tem de preparar o sujeito para exercer a cidadania, conscientizando-o acerca de seus direitos, fazendo

com que eles sejam conhecidos pelas crianças, através de uma prática democrática que respeite os seus direitos. Para além de conhecer e exercer os direitos, a criança precisa desenvolver a cidadania com relação aos compromissos civis de uma sociedade democrática e aprender a praticá-los desde a primeira infância. São ações necessárias para preservação do Estado democrático de direito.

Voltado para a criança pequena, o terceiro objetivo é o da qualificação para o trabalho e não para o mercado de trabalho, como é praticado na escola de tendência tecnicista, adepta de uma visão unilateral, que não está comprometida com a formação plena do sujeito. Para atingir os patamares mais elevados de uma formação integral, a criança tem o direito de conhecer a importância do trabalho para produzir as condições de vida de cada família numa sociedade, e como um dos pilares, da formação plena do sujeito proposta pelo Estado brasileiro.

Um ano e meio depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é instituído e adota a chamada Doutrina de Proteção Integral, concepção que é a base da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1989. O ECA (1990) confirma o direito a educação integral em creches e pré-escolas, previsto na Constituição Federal brasileira.

Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: **I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 54.** É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]

IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (BRASIL, 1990, grifo da pesquisadora).

A luta por creches e pré-escolas para as crianças como instituição educativa por direito ao invés de assistência à população menos favorecida teve seu resultado efetivado na LDB nº 9.394/1996, que inseriu a Educação Infantil como integrante da educação básica.

Art. 29. 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 (BRASIL, 1996).

Ao instituir a educação infantil como primeira etapa da educação básica no Brasil, creches e pré-escolas deixam o campo da assistência para o campo da

educação e determina como finalidade o desenvolvimento integral da criança da criança de 0 a 5 anos de idade. A LDB/1996 estabelece critérios que integram as crianças da creche e da pré-escola, rompendo com o estigma histórico de que o atendimento era destinado aos públicos definidos.

[...] registros evidenciam que, desde seu surgimento, os jardins de infância, mantidos, sobretudo, por iniciativas privadas, foram oferecidos às crianças maiores (quatro a sete anos) e tinham como público-alvo crianças filhas da classe média – mães que podiam cuidar de seus filhos até essa idade. As creches, por sua vez, iniciavam atendendo a filhos de operárias e domésticas, crianças a partir dos primeiros meses de vida, e predominantemente eram mantidas pela iniciativa filantrópica (FILHO; NUNES, 2013, p. 68).

A partir do reconhecimento da educação infantil como integrante da educação básica, a concepção de educação praticada nas creches e pré-escolas passa a não fazer mais sentido, pois estavam assentadas na tendência assistencialista.

Foi preciso pensar uma educação que fizesse a articulação entre o cuidado e a educação, a assistência e o direito, a creche e a pré-escola e que pudesse desmistificar a questão do cuidado como ato de caridade às crianças pobres, mas compreendê-lo como necessidade inerente à criança pequena que precisa ser cuidada e orientada a aprender o auto-cuidado com os adultos. E somar a estas as atividades pedagógicas destinadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança mediante uma conexão com as ciências da educação, como verifica-se neste artigo:

Art. 8 A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

[...]

I- a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II- a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (BRASIL, 2009).

Quanto ao sujeito sócio-histórico e seu conhecimento anterior ao período escolar, a atual Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, descreve esse sujeito e suas necessidades.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de

direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Os autores da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 fundamentam-se na teoria vygotskyana que concebe o sujeito como histórico e social. Nesse sentido, sua aprendizagem tem início desde o seu primeiro dia de vida na convivência com outros sujeitos mais experientes.

As aprendizagens nesta perspectiva ocorrem na escola e fora dela, nas relações do sujeito com as comunidades a que pertence. Ele aprende enquanto brinca, faz as refeições, joga, assiste televisão ou ouve uma história. Nessa perspectiva, a criança é o sujeito capaz, com vontade própria, que tem voz, questiona e produz cultura.

A criança sujeito de direito é oposto da criança genérica denunciada por Kramer (2011) como ser a-histórico e único, com necessidades, vontades e história de vida semelhantes. Crianças negligenciadas pelo poder público, sem direito algum, consideradas sem voz e dignas do favor do poder público e das famílias mais abastadas já que, segundo os filantropos, seus pais eram moralmente incapazes de cuidar dos próprios filhos.

Considerações preconceituosas realizadas pelo poder público e pela elite dominante, sem fazer nenhuma menção à desigualdade social que confere privilégios para alguns e até a condição de esbanjar as riquezas produzidas pela classe trabalhadora, que padece de necessidades básicas como: falta de alimentos, condições precárias para cuidar da saúde, falta de creches, moradias em condições insalubres e até falta de moradia.

Para essa criança que cresce e deixa de ser um sujeito genérico e conquista direitos, surge uma nova proposta de currículo, assentada em paradigmas que a considera como sujeito sócio-histórico. Nesta proposta, o currículo é reconhecido

[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 prevê um currículo para educação infantil

assentado em práticas que considerem o conhecimento prévio da criança articulado aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Ela rompe com a tradição de uma educação infantil esvaziada de conhecimento, que priorizava apenas o cuidado com a higiene e a alimentação para apoiar-se nos parâmetros de uma educação integral, que contemple o sujeito nos aspectos: físico, psicológico, intelectual, cultural e econômico.

O objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa a ser alcançado por meio da educação poderá se efetivar numa proposta de formação integral, cujo paradigma é conceber o sujeito em todos os seus aspectos e para isto não basta ampliar o tempo na escola, como asseverou Rosa (2007):

Só faz sentido pensar na implantação de escolas de tempo integral se for pensada, ao mesmo tempo, uma concepção de educação integral que represente uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. O horário expandido é antes uma consequência, e não razão em si mesma, do projeto das escolas de tempo integral. A escola é de tempo integral porque é necessário mais tempo (e mais espaço e melhores condições objetivas e subjetivas) para que a escolarização seja ampliada e se atinja níveis cada vez mais elevados de formação (biológica, psicológica, social, cultural, científica, artística, política) (ROSA, 2009, s/p.).

A autora argumenta sobre a escola de tempo integral como espaço ampliado de oportunidades para a promoção de uma educação integral e não apenas de tempo ampliado, porque o tempo em si não assegura a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

É importante dizer que existem diferentes concepções de educação integral e que se adota nesta pesquisa a perspectiva sócio-histórica, ancorada no materialismo histórico-dialético, que contempla o sujeito de maneira omnilateral, com “desenvolvimento total, completo, multilateral” (MANACORDA, 2007, p. 87).

A omnilateralidade é considerada objetivamente como a finalidade da educação, oposta à visão unilateral praticada na sociedade capitalista que agrega um enorme valor as questões de ordem econômica em detrimento ao ser humano. Em função do valor principal ser de ordem econômica e não estar voltado para a formação do sujeito, as escolas são organizadas para treinar a classe trabalhadora para servir o capital, para se tornarem empregáveis como esclarece esta passagem:

O trabalho ou o destino inexorável dos educandos populares para a empregabilidade está na origem, no referente de partida dos currículos de

educação fundamental, média e até da EJA. O padrão mínimo de qualidade ou as habilidades mínimas que deverão ser ensinadas e aprendidas tem como referente o lugar que os alunos populares empregáveis no futuro terão que dominar para se candidatar ao mercado escasso, segmentado, seletivo de emprego (ARROYO, 2013, p. 103).

A educação pautada nos princípios da omnilateralidade objetiva romper com a ordem mercadológica, subvertendo seus valores, porque a finalidade da educação é dar suporte ao homem para viver melhor. Por isso, sua fundamentação é omnilateral, que objetiva ampliar possibilidades por meio da educação, contribuindo para o aprofundamento dos conhecimentos na teoria e na prática, incentivando os sujeitos a pensar e fazer suas próprias escolhas e não apenas treiná-los para uma possível empregabilidade no futuro.

A omnilateralidade cujo fundamento é a visão do homem por todos os lados, considerada objetivamente como a finalidade da educação, opõe-se à unilateralidade que, ao invés de educar, instrumentaliza o estudante para servir o mercado de trabalho como mão de obra.

A educação cujo fundamento é objetivado na omnilateralidade tem sua prioridade na formação do sujeito, voltada para o conhecimento amplo das artes e de todas as áreas do conhecimento. A educação tem sua atenção dedicada ao ser humano, de modo que ele tenha tempo para o trabalho, para a arte, para o ócio, para o lazer e sua realização pessoal, entendida como:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Na perspectiva de uma educação integral, o paradigma concebido na omnilateralidade considera o sujeito com o direito de chegar a sua plenitude em conhecimentos, oportunidades para desenvolver o seu potencial de forma alargada. Assim, ele poderá usufruir do bem-estar social, com moradia digna, com oferta de cuidados a saúde e oportunidade para o lazer, o ócio, a formação para o trabalho e oportunidade de trabalho para custeio da própria vida.

Para que ser humano viva em plenitude, não basta apenas abrir escolas e oferecer uma suposta educação para os filhos dos trabalhadores sem antes prover-

lhes suas necessidades básicas. Estas também fazem parte da formação humana e não será possível alcançar patamares elevados de uma formação omnilateral sem que estas questões sejam enfrentadas com seriedade. Como é atestado nesta passagem:

[...] todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer a história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história [...] simplesmente para manter os homens com vida (MARX; ENGELS, 1998, p. 21).

A educação plena, omnilateral, parte do princípio de que o ser humano, por meio do seu trabalho, possa produzir sua vida material. Por isso, não é possível fazer educação compensatória para suprir esta falta. Se o Estado organizar a escola para ofertar excelentes condições de aprendizagem, de alimentação, de saúde e lazer e não prover para sociedade uma organização capaz de ofertar trabalho e renda para que possam produzir a vida material também em suas casas, o processo educacional estará incompleto e não atingirá os objetivos de uma educação plena, omnilateral, como considerou Frigotto:

[...] o princípio educativo de trabalho – deriva desta especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de aprender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais etc. (FRIGOTTO, 2001, p.).

Esse princípio educativo a escola não pode atendê-lo diretamente, pois, implica nas políticas de organização social adotadas pelo Estado como prioritárias ou não. Porém, a escola não pode se eximir de seu papel orientador acerca dos objetivos de uma educação plena.

Além disso, muitas vezes a escola está equipada com todo aparato de estrutura física, tecnológica e equipe docente. Contudo, alerta Arroyo (2013, p. 103), o modo como o currículo se encontra organizado, deve ser observado. Segundo o autor, “os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos”. Isso indica que o currículo continua com o foco direcionado aos interesses do capital e para a empregabilidade. Para o autor:

As reorientações curriculares ainda estão motivadas “pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão”. Os currículos por competências e as avaliações por resultados estão pautados pelas demandas do mercado de emprego (ARROYO, 2013, p. 103).

É preciso romper com a tradição de uma educação conservadora e instrumental que tem como o principal objetivo levar o sujeito a aceitar a sua condição social e econômica como se não houvesse possibilidade de uma organização diferente. Este é o paradigma da pedagogia histórico-crítica, de promover uma educação capaz de superar a educação instrumental e pragmatista, que reproduz o sistema e a desigualdade social por uma que objetive a transformação da sociedade.

A pedagogia histórico-crítica deve ser entendida como a teoria do movimento da realidade, ou seja, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Para Saviani (2013), a pedagogia histórico-crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética, uma pedagogia comprometida com a formação do sujeito e que busca superar o modelo de ensino que reproduz esse modo de produção.

Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2013, p. 76).

Compreender a realidade a partir da história em curso, como se encontra o processo histórico na atualidade e quais os elementos do passado contribuíram para a real situação do presente. Por isso, captar o movimento objetivo do processo histórico é desvelar as condições do presente, é procurar entender as coisas em seu constante movimento histórico.

A pedagogia histórico-crítica procura entender a questão educacional a partir de seus condicionantes sociais, pois, assim como a educação pode ser instrumento para a reprodução da sociedade capitalista, ela pode também ser instrumento para a transformação dessa sociedade. Uma sociedade regida por valores da igualdade na divisão do trabalho, na escolarização de qualidade para todos e na propriedade comum, de modo que as ações sejam pautadas por regras e valores universais, sendo estas do conhecimento de todos.

Na concepção do materialismo histórico-dialético, a importância do trabalho

não estaria atrelada ao trabalho material ou intelectual, ou de quem os realiza, se homem ou mulher, mas no seu valor para a humanidade.

Todo trabalho deve ter o seu valor de acordo com o que foi produzido e o investimento de quem o realizou, sem atribuição de valores que os categorizem em trabalho especializado, intelectual, manual ou qualquer outra hierarquização que agregue mais valor ou lhe imponha menor valor.

A igualdade na divisão do trabalho deve estar no valor que este tem para a humanidade, na sua utilidade, importância e não em quem o realizou. Na divisão do trabalho pautada nos valores do direito e da dignidade, há que se considerar uma média de despesas por pessoas para que não haja discrepâncias de salários nos valores pagos aos trabalhadores e seja eliminada a desigualdade social que polariza a sociedade.

O materialismo histórico-dialético preconiza a escolarização e o conhecimento como direito inalienável do sujeito. Ao contrário da regra vigente da sociedade burguesa, em que a escola é organizada de forma diferenciada para ricos e pobres.

A escola para os ricos oferece tudo que o dinheiro pode comprar: currículo ampliado, com a proposta de um conhecimento vasto, abarcando várias áreas do conhecimento como as artes, a matemática, educação física, línguas estrangeiras, dentre outras. Proporciona aos sujeitos uma formação ampla com o foco no conhecimento e perpetuação da sua condição social.

A escola disponibilizada para os setores populares em uma sociedade capitalista é uma escola instrumental profissionalizante: com um currículo mínimo, com a proposta pedagógica de conhecimentos básicos, com a finalidade de atender o mercado de trabalho e para a conformação dos sujeitos e sua condição social.

Nesse contexto, é impossível falar de educação sem considerar que a escola, como instituição escolar, faz parte de uma história, de um contexto, de um conjunto de elementos que compõem a sociedade na qual ela se encontra inserida. Todos esses elementos influenciarão nas concepções, organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola. Nesse sentido, para Frigotto,

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as **concepções**, a **organização dos processos** e dos **conteúdos educativos** na escola e, mais amplamente, nas diferentes **esferas da vida social**, aos **interesses de classe** (FRIGOTTO, 1996, p. 25. Grifo da pesquisadora).

Ao tratar deste campo social de disputa, Frigotto (1996) chama a atenção para o contraste entre a perspectiva das classes dominantes e a dos grupos sociais. A perspectiva das classes dominantes tende a “[...] subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”, defendendo, assim, um papel de mera “habilitação técnica” para o trabalho, com um discurso preponderante sobre o “estar preparado para o mercado de trabalho” (1996, p. 26). Por outro lado, na perspectiva da classe trabalhadora, “[...] a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de ‘saber social’[...]” (idem, p. 26).

Na ótica da sociedade regida e dominada pelo capital, a divisão social do trabalho determina a divisão em classes. A sociedade de classes se manifesta verdadeiramente, quando se apresenta a divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual.

Ficam claras as intenções da sociedade elitista que determina o conhecimento para todos. Desse modo, para a perpetuação deste sistema os ricos recebem uma formação acadêmica ampla e diversificada nas várias áreas do conhecimento enquanto o pobre é instrumentalizado com os conhecimentos básicos unicamente para servir o mercado de trabalho reproduzindo sua condição de classe.

Assim o paradigma vigente, atinge as classes indistintamente num processo alienante contínuo. A elite é preparada para dominar a sociedade, enquanto a classe trabalhadora é preparada para servir o mercado de trabalho e sustentar a classe dominante.

A educação, ao considerar o sujeito apenas por um aspecto ou de forma unilateral, também está a serviço do capital e seu único objetivo é oferecer uma formação instrumentalizada, que desde cedo trata de inculcar na criança que o principal objetivo da escola é prepará-la para no futuro ter um emprego.

A escola que preconiza a formação omnilateral deve romper com a reprodução da ideologia da classe dominante, buscando alternativas para subverter os valores impostos pelo capital e introduzir valores pautados no estado democrático de direito.

Na lógica capitalista, o trabalho ao invés de produzir riqueza e realização pessoal ao trabalhador causa-lhe deformidade. O indivíduo passa a viver num processo de desumanização, diferente do objetivo principal do trabalho que é criar

condições favoráveis e adaptar o ambiente as necessidades do homem. A pessoa se torna alienada e conformada com o modo em que a sociedade se encontra organizada, como se esta fosse uma ordem natural ou imutável.

E o processo educativo:

[...] escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de um determinado volume de conhecimentos que funcionam com geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1989, p. 41).

Manacorda (2007) afirma que os danos causados ao trabalhador também atingem ao empregador. O trabalhador é expropriado e alienado, enquanto o patrão é atingido pela apropriação indevida, alienação, e a imoralidade, a monstruosidade, o hilotismo, são conjuntamente dos operários e dos capitalistas, e se um poder desumano domina o operário, isso também vale para o capitalista. Observou-se que capitalistas e trabalhadores são uns e outros dominados pela ordem classista, membros de uma classe e não cidadãos e sujeitos de direito. Lutam por objetivos opostos como se competissem uns com os outros, pela perpetuação da desigualdade social.

Na contramão desse ordenamento social de desigualdade e alienação, com o objetivo de romper com esta barbárie, está a educação omnilateral, que considera o trabalhador como um ser completo. Considerando-o com suas necessidades, objetivos e sua incessante busca pela felicidade que não consiste em apenas trabalhar, mas fazer o que gosta, realizar o trabalho com o qual produz o seu sustento e sua satisfação pessoal, que também precisa de tempo para o descanso, para o entretenimento, para o lazer e a arte.

Nessa ótica, a educação omnilateral intenciona proporcionar ao sujeito uma formação ampla que o contemple nas suas variadas dimensões: física, intelectual, psicológica e afetiva.

Para Manacorda (2007), uma teoria educativa não é o suficiente para encontrar a saída, pois pressupõe uma práxis educativa que ligada ao desenvolvimento real da sociedade impeça a separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes. No modo de produção organizado nos padrões do capitalismo, é impossível mudar essa ordem apenas

com as oportunidades advindas da educação, por mais sólido que seja o conhecimento e a capacidade de subversão dos educadores é preciso ir além.

A desigualdade social separa os seres humanos em esferas alheias, faz com que os mais pobres pensem apenas na sobrevivência e os meios para provê-la e faz com que os abastados pensem apenas em como manter suas riquezas. A práxis educativa não pode atingi-los, pois estão alienados cada um no seu mundo. É preciso ir além, tomar consciência sobre o estado de alienação que atinge a humanidade é um passo importante na direção oposta a este sistema.

Manacorda (2007) propõe uma práxis educativa que se fundamenta em uma visão crítica, que considere a coletividade em detrimento do próprio interesse, ao mesmo tempo, inserida em uma sociedade real que o circunda. Essa práxis educativa deve ser adepta de valores que considerem as necessidades básicas como direito inalienável de todos. Desmontar a ordem classista e buscar alternativas reais para combater a desigualdade social em todos os aspectos. Proporcionando a todos indistintamente acesso à educação de qualidade, moradia digna e aos serviços essenciais. O mínimo para se viver com dignidade.

Na tomada de consciência da classe trabalhadora, na sua rebelião e união de forças, encontra-se a emancipação humana geral. Estabelece-se um diálogo contínuo sobre o estado democrático de direito e sua efetivação.

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem está alienado da própria natureza e o direito a uma formação integral está restrita a uma parcela privilegiada da população. Esta é a condição humana, pressuposto para a busca incessante de uma educação capaz de romper com essa ordem.

O objetivo deve ser o desenvolvimento amplo das capacidades do sujeito, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação.

A forma pragmatista de organização social, a partir do interesse elitista sem contemplar a classe trabalhadora, é também a oportunidade para pensar os fatos e pessoas de uma forma omnilateral, a partir de uma visão alargada onde o conhecimento precisa ter significado e completude, a fragmentação dos conhecimentos nessa perspectiva deve ser desprezada.

O ser humano na perspectiva omnilateral deve ser visto e considerado por inteiro. Suas necessidades devem ser avaliadas na totalidade assim como sua

formação deve ser ampla.

Assim, o materialismo histórico-dialético possibilita analisar e compreender a proposta de educação omnilateral como uma ferramenta para a transformação da sociedade. Seu compromisso não se restringe apenas a analisar e registrar os fatos, mas está engajado a apresentar alternativas viáveis para a transformação da sociedade propondo uma educação ampla, dotada de valores que promovem a igualdade, a conexão entre formação humana e formação para o trabalho.

Com uma retórica alinhada na defesa da escola que promova a educação integral da criança, destaca-se esta passagem.

Propusemo-nos sustentar uma orientação para a educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. Defendemos uma concepção de direitos da criança como o conjunto de obrigações sociais e de garantias dadas às crianças para satisfazer as suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de pleno direito, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura. Sustentamos também que, quer no plano da definição, quer no plano da concretização, os direitos da criança são hoje um processo inconcluso e conflitual, que têm na Convenção sobre os Direitos da Criança não um ponto de chegada, mas antes um marco fundador (SARMENTO, 2015, p. 85).

Embora os conflitos no campo da educação infantil estejam presentes, a situação prevalente é de resistência e luta. Sustentar a defesa de uma educação que se fundamente nos direitos e necessidades da criança é um desafio para cada educador, pesquisador ou cidadão comum. O Estado de direito se conflita com interesses da sociedade neoliberal que prima pelos interesses do capital. A economia vem em primeiro lugar e não as pessoas.

Assim, Sarmiento (2015) compreende a Convenção pelos Direitos da Criança como um marco determinante do processo de luta pela educação integral das crianças. Uma educação capaz de romper com o assistencialismo praticado na educação infantil, que supunha atender as necessidades das crianças porque seus pais eram omissos e incapazes, sem considerar as condições sociais a que estes sujeitos estavam e estão submetidos.

As obrigações sociais que promovam bem-estar e educação de qualidade para as crianças da educação infantil demandam investimentos que o poder público nem sempre está disposto a conceder, não tem recursos disponíveis para investir ou tem outras prioridades.

Entretanto, essa é uma premissa ainda utópica, pois apesar do longo caminho

percorrido na busca de uma educação como direito assentada nas bases de uma formação omnilateral, é preciso lutar para a efetivação dos direitos. De modo que o direito à educação integral proposta na legislação vigente seja uma realidade para as crianças no sentido de prover as condições de vida para a classe trabalhadora e de funcionamento de uma instituição de educação integral, na estrutura física, na oferta de materiais didáticos, equipamentos, mobiliário, alimentação e corpo docente qualificado e condições de trabalho.

A proposta de formação omnilateral encontra-se associada à concepção e proposta de currículo que se defende para a educação, haja vista tratar-se de um campo de disputa. E como se destaca na teoria pós-crítica, o currículo abrange relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ou seja, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal. Ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. E o currículo se revela um dos meios para reforçar ou se contrapor e questionar a hegemonia de uma educação integral ou fragmentada e meramente tecnicista para se responder a uma demanda do capital. Tal temática fará parte do terceiro capítulo desta tese.

3 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL TRAZ A GARANTIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Neste capítulo, desenvolve-se um diálogo sobre as concepções de currículo presentes nos documentos oficiais que norteiam os projetos das instituições de educação básica no Brasil e suas prerrogativas para a sociedade. Na contramão de propostas tecnicistas, que visam os interesses econômicos burgueses, dialogar-se-á sobre o currículo que tem por objetivo a aprendizagem, desenvolvimento e emancipação do sujeito numa perspectiva crítica. Para tal, discutir a concepção ou concepções de currículo presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também se faz pertinente, uma vez que se trata de uma normativa recente no contexto educacional brasileiro e seu conhecimento ser fundamental para a análise proposta nesta tese.

Quais seriam as características e os pressupostos de um currículo na perspectiva crítica e de um currículo de concepção neotecnicista? Para analisar tais perspectivas, a BNCC servirá de referência, haja vista ser o documento norteador da Educação Básica no contexto histórico atual. Sua organização por meio do desenvolvimento de competências e garantia de direitos de aprendizagem darão o suporte a esta análise, bem como para a sua crítica.

Destaca-se, ainda, que os entes federados são compreendidos como parceiros na tarefa de garantir aprendizagem aos sujeitos. Desta forma, o Estado de Goiás apresenta a sua versão da BNCC, denominado de Documento Curricular para Goiás (DCGO), contendo as suas propostas para a região. Nesse contexto, o Estado avança ou retrocede? Garante a conservação de seu patrimônio cultural? De sua biodiversidade? De seu patrimônio natural? Como estas questões são tratadas neste documento norteador da educação em Goiás?

3.1 Breve contextualização dos estudos sobre currículo

Desde o surgimento da escola foram construídas várias teorias curriculares, profundamente marcadas por um contexto social, político e cultural nas sociedades ocidentais.

Hornburg e Silva (2007) destacam que a origem dos estudos sobre currículo ocorreu na década de 1920, em um contexto de crescimento exponencial da

industrialização, principalmente nos Estados Unidos da América. É a partir desse contexto que se pode compreender as teorias – tradicional, críticas e pós-críticas – que surgiram, buscando respostas acerca do que se deve ensinar e que conhecimentos devem ser considerados válidos ou importantes para os sujeitos em processo de formação.

Em relação à teoria tradicional do currículo, ela assume como foco a educação escolarizada do trabalhador especializado com uma educação geral e acadêmica (SILVA, 2016). Dentre os defensores dessa teoria, amplamente difundida na primeira metade do século XX, encontra-se Bobbitt, cujo modelo de currículo proposto baseava-se na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência.

Nessa concepção, apresenta-se currículo como uma organização mecânica e burocrática. Padroniza-se e prioriza-se o aprendizado pelas regras e repetição, como algo mecânico e conteúdo para ser memorizado e repetido pelos estudantes. Centra-se o processo educativo no professor – detentor do saber – e o aluno é mero receptor do conteúdo. Elegem-se saberes reprodutores dos interesses do capital e mecanismos seletivos que descartam estudantes da classe trabalhadora assalariada. Reforça-se a submissão e obediência à classe dominante. Em síntese, as teorias tradicionais priorizam conteúdos, objetivos e ensino de forma eficaz para se ter a eficiência nos resultados (SILVA, 2016).

As teorias tradicionais do currículo dão ideia de neutralidade. O que é ser neutro? Estudos da Filosofia nos apontam que a neutralidade científica não existe. Quem constrói conhecimento o faz a partir de uma realidade e de uma relação sujeito-objeto. E, de acordo com Silva (2003, p. 23), a proposta da teoria tradicional é que a escola funcione como uma empresa comercial ou industrial. Ora, empresa possui empregador e empregado. E, em regra, cabe ao empregado-funcionário obedecer às ordens do patrão. Isso tudo, para dizer que a teoria tradicional pode acarretar a reprodução de modelos hierarquizados em sala de aula, bem como fazer da escola uma mera fabricante de mão de obra eficiente para o mercado, e não sujeitos com pensamento crítico.

Assim, nessa concepção, a preocupação com a eficiência e os resultados apresentam-se maiores do que a formação integral da pessoa. Ou seja, “[...] a questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos,

objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados” (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 62).

Em relação à teoria crítica do currículo, Silva (2016) ressalta que se trata de uma teoria que busca compreender o currículo em um contexto histórico concreto, no intuito de questionar as formas dominantes de conhecimento. Historicamente, foi a partir dos anos de 1960 que surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicionais e, especificamente, as concepções sobre o currículo defendidas na educação.

A Escola de Frankfurt, com Horkheimer e Adorno, exerceu influência nessa crítica à teoria tradicional do currículo, conforme Silva (2016). Para este pesquisador, Althusser e Bourdieu também discutiram a relação currículo-escola.

Althusser (1970, p. 64), em sua obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, ao tratar da reprodução das relações de produção, considera que a escola, como Aparelho Ideológico de Estado, “desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola”. Para este pensador:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” (*des savoir faire*) envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução, cívica). Algures, por volta dos dezasseis anos, uma enorme massa de crianças cai “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses¹⁶ (ALTHUSSER, 1970, p. 64-65).

Das palavras do autor, observa-se que o currículo-escola estaria nesse contexto, em que o capitalismo utiliza a escola para manter sua ideologia, considerando o tempo prolongado que uma pessoa permanece nela. Nesse sentido, as escolas acabam reproduzindo o que a sociedade capitalista necessita: trabalhadores adequados para o mercado de trabalho e pessoas obedientes e subordinadas para os cargos de produção e lideranças necessárias para o sistema funcionar.

Bourdieu e Jean-Claude, citados por Silva (2016), lembram que a reprodução social ocorre por meio da transmissão da cultura dominante, garantindo a sua

¹⁶ Tradução de Joaquim José de Moura Ramos: português de Portugal.

hegemonia, com seus valores, seus gostos, seus costumes e seus hábitos, menosprezando costumes e valores das classes dominadas, que, conseqüentemente, são definidos como pessoas “sem cultura”, logo, passam a não ter valor. E aí se encontra a presença do currículo oculto que, segundo Silva (2016, p. 78), [...] é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

No contexto das teorias críticas,

[...] os sociólogos Bourdieu e Jean-Claude, segundo Silva (2003), desenvolveram uma crítica sobre a educação afastando-se um pouco das análises marxistas. Em seus estudos, propuseram que a reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 62).

É possível perceber que a contribuição das teorias críticas é propiciar reflexões no sentido de que professores e professoras percebam que as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela também envolvem classes sociais e cultura.

Para as teorias críticas, estas ações reforçam o conformismo, a obediência e o individualismo que mantêm a ideologia dominante. Os conteúdos que contribuem para a aprendizagem crítica no cotidiano escolar devem estar interligados à realidade dos educandos, abordando temáticas que discutem as desigualdades geradas pela divisão social, visando formar cidadãos críticos e socialmente comprometidos com a vida em sociedade.

Nos anos de 1970 a 1990, novas perspectivas geraram o surgimento de uma abordagem mais crítica do currículo, com as teorias pós-críticas. Buscou-se a superação do caráter técnico-prescritivo e novas questões foram lançadas, contudo, deve-se ter presente, conforme Apple (2006, p. 85), que

[...] que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente forma no início do século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores. Na época, a principal preocupação das pessoas da área do currículo era a do controle social.

Nesse contexto, ressaltam-se as contradições, resistências e lutas que ocorrem no processo escolar e discute-se como organizá-lo a favor da emancipação

individual e coletiva. Assim, revela-se o conceito de currículo oculto difundido pelos autores da teoria crítica do currículo é ampliado e revela não somente o terreno por excelência do controle social, mas, também, o espaço no qual se travam lutas ideológicas, políticas e abriga intervenções que visam mudanças sociais. O currículo passa a ser concebido como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

Observa-se, assim, que na teoria tradicional, o currículo é visto como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária; na teoria crítica, um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura e, na teoria pós-crítica, destaca-se a importância de o currículo abarcar as diversas culturas dominadas que fazem parte da vida em sociedade.

Se historicamente, ou para fins metodológicos, é possível separar estas teorias, no chão da realidade elas não se dividem. O importante é ter ciência das finalidades educativas que se pretende ou se defende no chão da escola cotidiana, conforme afirma Libâneo (2016). Para este teórico, quando se investiga sobre as bases teóricas e práticas da organização do ensino com vistas a atender à diversidade sociocultural nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem, torna-se necessário aprofundar as concepções sobre as finalidades educativas escolares, seja em documentos oficiais ou na pesquisa educacional. No campo educacional, todo esse contexto revela que o formal, o oficial, o programado, o técnico e o tecnocrático precisam ser superados por uma educação que não seja propriedade de alguns e estão presentes na proposta curricular que se assume.

Ressalta-se que o currículo, há muito tempo, deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Contudo, percebe-se que não se pode descartar essa dimensão técnica (não tecnicista) da educação formal, que se encontra associada à teoria tradicional.

Tem-se, aqui, o papel da teoria crítica, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, que discutem a quem este currículo serve. Afinal, o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. E como se destaca na teoria pós-crítica, o currículo abrange relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ou seja, o currículo não é um elemento

transcendente e atemporal. Ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Sacristán (2000, p. 16) afirma que o currículo cumpre funções que expressam um projeto de cultura e socialização

[...] realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Quando a escola adota o que a teoria tradicional defende, “o currículo aparece [...] como o conjunto de objetivos de aprendizagem [...] que tenham efeitos cumulativos avaliáveis[...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 46). É a proposta de educação em que se foca no cumprimento de regras e padrões impostos, inclusive com modelos de avaliação pré-fabricados para que os professores não fujam do esquema proposto pela instituição. Em geral, quando se trata da Educação Básica, são posturas que defendem interesses de se formar alunos que tenham sucesso ou ingressem em escolas renomadas, priorizando-se um ensino conteudista.

Segundo Hornburg e Silva (2007), as universidades, por exemplo, em seus currículos, passaram por momentos de reprodução da cultura (ou ideologia), perpetuando a concepção capitalista que assegurava a reprodução da sociedade de classes: cursariam os níveis superiores somente os estudantes de classe alta e média alta, e, os cursos profissionalizantes estariam disponíveis a estudantes da classe baixa, reforçando a divisão social também no acesso ao ensino superior.

Quando as teorias críticas abrem espaço para que se problematize as práticas escolares como reprodutoras de desigualdades socioculturais, sociais e culturais, retoma-se o exposto por Althusser, citado no artigo de Hornburg e Silva (2007), de que a ideologia dominante é transmissora de seus princípios nas disciplinas e no conteúdo ministrado nas escolas.

Reproduzem-se os interesses do grupo dominante, a quem interessa que a classe dominada permaneça onde está e, por isso, o currículo deve reforçar esta submissão. Todavia, é impossível falar de educação sem considerar que a escola, como instituição escolar, é parte integrante de uma história, de um contexto, de um conjunto de elementos que compõem a sociedade na qual ela se encontra inserida. Todos esses elementos influenciarão nas concepções, organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola. Ou seja, tudo isso faz parte do currículo.

Percebe-se, assim, a contribuição das teorias pós-críticas, como meio para que se traga para o universo escolar as diversas culturas que formam o povo brasileiro, com suas diferenças raciais e de gênero, historicamente submissas à cultura do colonizador. É preciso romper esse “legado”. E o currículo se revela um dos meios para se contrapor e questionar essa hegemonia.

As teorias pós-críticas vão além da classe social e refletem sobre a necessidade de o currículo conter formas mais representativas das diversas culturas dominadas. Por aqui, compreende-se que:

[...] as desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como dominantes valores, como a superioridade masculina e a branca (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 65).

Compreende-se que tais teorias dialogam com a teoria pós-colonial e convidam a romper com a hegemonia das culturas colonizadoras. Enfim, são muitas as teorias. Uma não exclui a outra. Porém, fica a reflexão que a escola ao escolher suas ações em seus currículos, deve se perguntar sobre que tipo de criança, de jovem e de adulto se deseja formar; e o que compreende como papel do professor e da professora nesse processo. Necessita também compreender que independentemente se for teoria tradicional, crítica ou pós-crítica, o currículo tem sua função social, política e ideológica. Tais concepções serão retomadas no próximo item.

3.2 Discutindo Concepção de Currículo

Ao retomar a discussão do item anterior, compreende-se que, genericamente, currículo é entendido como a prescrição de conteúdos distribuídos por áreas dos conhecimentos cujos conteúdos, de cada área, são elencados por etapas organizadas em ano, série, idade ou agrupamento. Essa é uma concepção tecnicista de currículo. Nesta ótica, em cada etapa da escolarização é preciso aprender determinados conteúdos, que são pré-requisitos para aprender outros conteúdos em uma sequência linear. Tal concepção, presente na forma de organizar os currículos nas instituições escolares, ainda exerce forte influência nas instituições de Educação Infantil, compreendendo-a como etapa preparatória para o ensino fundamental.

O currículo também pode ser entendido como modo de organizar as práticas

educativas numa amplitude maior, levando em conta o espaço físico, a rotina, os materiais disponibilizados, as múltiplas linguagens e demais experiências e interações vividas no ambiente educativo. A forma como o planejamento é pensado e organizado se relacionam diretamente com a sua efetivação na sala de aula ou agrupamentos de crianças na educação infantil.

A intencionalidade com que é realizado o planejamento e sua efetivação está diretamente relacionada à compreensão de que o currículo compreende a finalidade educativa e envolve a maneira como os sujeitos aprendem e o que se deseja que os estudantes aprendam.

Nessa concepção, em relação à Educação Infantil, Horn (2004) contribui com alguns esclarecimentos:

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula (HORN, 2004, p. 61).

Portanto, ainda que o professor ou a professora não tenha clareza sobre o assunto, faz suas escolhas que são evidenciadas em sua prática educativa. Às vezes, contudo, essa prática denota uma certa confusão ou uma miscelânea de escolhas. O fato é que não dá para ser neutro quando se interage com o outro, ainda mais quando se exerce uma função de liderança, que é o caso de um professor, de uma professora em sala de aula.

Novamente, evidencia-se, aqui, a importância da formação continuada de professores e professoras. Pois, ao invés de ficar alheio ao tema, o melhor é aprender sobre o assunto e fazer escolhas de maneira consciente, ou seja, aquelas que dizem respeito ao projeto de mundo que se gostaria de habitar e contribuir para sua existência e solidez. Perguntar-se que valores e princípios devem ter o ser humano para atuar no mundo, com uma consciência bem formada acerca do que acontece na vida em sociedade e que pode ser questionada, analisada e avaliada na prática educativa, desde a educação infantil, para que se saiba agir com autonomia, responsabilidade social e dependa o mínimo do outro para tomar suas decisões.

Como já afirmado, a proposta curricular adotada pela escola engloba uma visão de mundo e um projeto de sociedade. No caso da Educação Infantil, tal proposta poderá endossar uma abordagem de educação emancipadora ou de uma educação meramente assistencialista. Kuhlmann Júnior (2011) destaca com clareza o antagonismo entre essas duas abordagens:

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 69).

A questão do assistencialismo foi amplamente esclarecida no primeiro capítulo, sobre o seu caráter filantrópico ou de um favor realizado aos pobres, por pessoas ricas e generosas e de um governo paternalista. Convém ressaltar que o ranço do assistencialismo praticado com o público infantil, filhos de trabalhadores, ficou impregnado na educação destinada à primeira infância. Esta se relaciona facilmente com a pobreza, à falta de higiene e à fome. Observa-se que o autor fala sobre segmentos sociais diferentes, existindo a negação do caráter educativo para as instituições assistenciais ou uma suposição de que seja intrínseco à educação o seu caráter positivo, emancipador ou neutro.

Essa suposta neutralidade de caráter positivo e emancipador é desvelada mediante a proposta assistencial para os asilos e creches com a oferta de alimentação, higiene, cuidado e ensino religioso. E nenhuma preocupação com a aprendizagem e desenvolvimento. Quando muito, é oferecida uma espécie de catequização ou ensino das primeiras letras com o uso da bíblia. Enquanto a proposta pedagógica para os jardins de infância elaborada por Froebel para as crianças de 4 a 6 anos, é composta de um currículo amplo, que contempla as várias áreas de conhecimento, destinado aos filhos da elite da sociedade.

Corazza (2001, p. 57), sobre a concepção de currículo, afirma que

[...] como modo de subjetivação implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de poder e de saber que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências.

Nesse entendimento, o currículo na Educação Infantil se revela um

instrumento significativo na vida da criança como cidadã em processo de formação. Consequentemente, não há espaço para a ingenuidade e análise do currículo como algo simples, sem ligação com a vida em sociedade. Silva (1996) lembra sobre o papel do currículo como definidor do conhecimento que é válido e legítimo perante o saber formal construído na escola.

Não há como o educador ser neutro às questões curriculares. Ele faz suas escolhas e as defende independentemente de sua compreensão teórica sobre o assunto. Essa escolha pode fazer a diferença na vida do educando. Kulhmann Júnior (2011) afirma que há uma educação para a subordinação e uma educação emancipadora e que é equivocada a compreensão de que a educação carrega em si mesma o caráter de formação emancipadora e crítica.

O currículo crítico tem como pressuposto que a aprendizagem se dá ao longo da vida e que ele deve ser a referência e suporte necessários para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e não o suporte para manter as desigualdades sociais, reprodutora do sistema.

Entender o currículo numa perspectiva crítica é acreditar que esta proposta concebe a criança como um sujeito omnilateral: corpo, intelecto, emoção, criatividade, história e identidade social. Portanto, seja qual for a sua condição social, suas necessidades precisam ser atendidas também nesta perspectiva.

Nesse sentido nem as instituições assistencialistas e nem o jardim de infância de Froebel conseguem atender as necessidades dos filhos de trabalhadores. Segundo Ferreira (2013, p. 174), “[...] o currículo froebeliano [...] marca presença nos planos e documentos curriculares na atualidade: canto, desenho, brincadeira e jogos”. Isso porque Froebel (2011, p. 72) defende que há no sujeito “instintos de produção”.

Enquanto a educação assistencialista foca apenas nas necessidades do corpo, a outra prioriza as questões do intelecto. A instituição de educação que visa promover a emancipação dos sujeitos deve ser pensada de acordo com a realidade. Assim, a perspectiva crítica de currículo que tem como prerrogativa a transformação da sociedade; precisa compreender a criança por inteiro. Compreende-se que a criança precisa ter suas necessidades físicas atendidas como: higiene e alimentação; mas, também, precisa receber formação que contribua na sua aprendizagem e desenvolvimento para a vida.

3.2.1 Concepção de Currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Parte-se do princípio de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, ao priorizar uma concepção de criança com direito ao processo de aprendizado formal, considerando que a aprendizagem necessita contemplar as interações sociais como parte desse aprendizado, situou a Educação Infantil como parte da formação da ética, estética e política desde a infância. Para tal, organizou-se em dois eixos estruturantes – a interação e a brincadeira – como elementos que fazem parte da organização curricular da Educação Infantil.

As DCNEI definem o currículo como uma articulação entre os saberes historicamente acumulados e os conhecimentos que a criança já possui, como meio de garantir aprendizagem e desenvolvimento às crianças respeitando o seu conhecimento prévio e sua infância. Também prevê o cuidado e a educação como práticas indissociáveis, ou seja, a criança pequena precisa dos cuidados relacionados às suas necessidades de higiene e alimentação, que é fundamental ao seu desenvolvimento. Também as questões relacionadas a aprendizagem e o desenvolvimento não podem ser deixadas de lado como se não tivessem importância para as crianças da Educação Infantil.

3.2.2 Perspectiva crítica de currículo

Questões importantes sobre a proposta curricular já foram esclarecidas. Trata-se de conhecimentos pré-determinados que devem ser ensinados na sala de aula e nos agrupamentos de criança. Sabe-se também que é composto de conteúdos pré-determinados, numa sequência progressiva e linear. Para além deste modelo de currículo prescritivo e técnico será apresentada uma base curricular que intenciona superar essa proposta, que não tem compromisso com a classe trabalhadora, cujo objetivo é manter a sociedade no contexto da desigualdade e reproduzir a condição subalterna da sociedade. Dentre esta proposta, encontra-se a da teoria histórico-crítica, que tem o compromisso com a transformação da sociedade.

A defesa de uma escola que se submeta apenas a reproduzir a ordem social

vigente, econômica e de escassez de oportunidades para os filhos de trabalhadores responde aos interesses do capital. A preocupação principal da escola destinada aos filhos dos trabalhadores, cada vez mais tem se afastado de sua atribuição principal, que é o ensino das ciências fundamentais, para se ocupar dos chamados conteúdos transversais ou temas secundários, como eventos culturais, datas comemorativas, parcerias com eventos religiosos e de caridade.

Percebe-se uma tendência em utilizar a escola para o apaziguamento social, distanciando-a do seu objetivo principal – o ensino e a aprendizagem – para ser meramente um espaço de socialização e convivência, onde o acolhimento se sobrepõe ao ensino. É preciso ter presente que a escola não é um ‘depósito’ de crianças, adolescentes e jovens. Também é dever do Estado propor e efetivar políticas que garantam o acesso e a permanência do estudante na escola. Afinal, a função do Estado não é somente construir prédios e cuidar da sua manutenção (por vezes também esquecida), mas prover meios e condições para que o processo educacional aconteça.

Como já visto nos capítulos anteriores, a escola dual, onde a ciência ou conhecimento erudito era destinado aos nobres e para os servos ou trabalhadores bastava o conhecimento prático de um ofício, geralmente transmitido de pai para filho. Com o surgimento da escola pública e sua expansão, a educação chegou aos mais pobres, no entanto, a lógica continuou a mesma: o ensino técnico aos mais pobres e a oferta de um currículo amplo para a elite. Nesse pensar, Malanchen afirma:

[...] ocorre que, por muito tempo, a escola limitou-se à condição de forma socialmente secundária de educação, uma vez que era frequentada apenas pelos filhos das elites. A maioria da população continuava a formação no trabalho e na vida cotidiana. Somente com o aparecimento da sociedade capitalista é que a educação escolar passou à condição de forma socialmente dominante de educação (MALANCHEN, 2016, p. 164).

Se por um lado, a educação expandiu com a dominação do capitalismo, ela passou também a ser mais um negócio de interesse burguês. Nesse contexto, o ensino ministrado na escola deveria permanecer ligado às necessidades e interesses do mercado, também dominado pela elite. Assim, o currículo praticado nas escolas sempre era determinado pela burguesia, detentora do poder econômico e cultural.

A pedagogia histórico-crítica busca romper com essa lógica mercadológica ao

se opor radicalmente à dominação do capital. Ela propõe um currículo centrado no interesse do trabalhador. De acordo com essa ótica, a pedagogia histórico-crítica é utópica porque confronta a ordem mercadológica dominante. Para implantá-la, seria necessário um modo de produção centrado no interesse do trabalhador e de sua formação omnilateral. Isso exige ainda, segundo Saviani (2013),

[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2013, p. 80).

Buscar a transformação da sociedade é uma tarefa desafiadora para ser implantada nesse modo de produção vigente revela-se inviável do ponto de vista capitalista. Porém, para os adeptos da pedagogia histórico-crítica é um objetivo a ser perseguido. Ainda que seja uma proposta de ordem subversiva, é necessário continuar empenhado na luta contra a desigualdade, seja ela econômica ou cultural.

3.2.3 Concepção neotecnicista de currículo

O currículo é o balizador das ações educativas, tanto para promover um desenvolvimento integral e emancipador como pode ser limitado e restritivo. Quando o currículo é limitado e restritivo, Kuhlmann Junior (2015) afirma que é um currículo para subordinação.

Quando se fala de uma concepção neotecnicista de currículo, conforme lembrado por Kuhlmann Junior (2015), tem-se um currículo limitado e restritivo, pois, essa perspectiva de currículo propõe uma formação mínima para o trabalhador. Interessa apenas que ele domine o que é necessário para reproduzir uma técnica necessária. Isso 'garantirá' que ele 'continue' no seu lugar definido pela divisão da sociedade entre quem tem o poder aquisitivo e os bens e quem deve simplesmente oferecer a mão de obra básica. Por isso, a sua educação, conforme proposto pelo currículo, precisa somente oferecer a formação para que ele tenha as condições mínimas de sobrevivência, como arrumar um trabalho e ter uma instrução básica para desenvolver o próprio trabalho.

O pensamento alinhado a esta proposta curricular tem por base a organização social capitalista, sustentada nas desigualdades sociais. A estrutura

curricular que tem por objetivo manter esse modelo de sociedade busca arranjos para defender um currículo, por assim dizer, assistencialista. Sim, assistencialista porque há a justificativa de que está sendo oferecido com boas intenções aos pobres e que estes devem ser muito agradecidos porque existem pessoas em condições bem piores.

Essa passagem, chama a atenção acerca do lugar destinado a classe trabalhadora:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 166-167).

Essas questões sobre o currículo, segundo Malanchen (2016), só passaram a ser debatidas e questionadas a partir de diversos movimentos sociais que surgiram mundialmente na década de 1960. Até então, o currículo tinha como modelo de sociedade a elite, como inspiração e referência de indivíduos bem-sucedidos, e apregoava que com esforço e dedicação o filho do trabalhador poderia vir a ocupar um lugar de destaque na sociedade. É o discurso da meritocracia que continua mais vivo do que nunca.

Os padrões e valores da sociedade passam a ser questionados surgindo as teorias críticas sobre o currículo. Estas, por sua vez, trouxeram para o diálogo questões como a desigualdade social, a suposta neutralidade tecnicista do currículo, bem como o papel da escola como reprodutora da sociedade capitalista.

Paulo Freire (2015) desempenhou um papel importante entre os críticos do currículo ao colocar em xeque a cultura elitizada predominante nas propostas pedagógicas como se fosse algo naturalizado e aceito pela classe trabalhadora. O autor ousou questionar a prática que até então silenciava os alunos da escola destinada aos filhos de trabalhadores, que segundo o autor tinham o papel de meros receptores do conhecimento transmitido pelo professor como verdade inquestionável. Para o autor, a função desse modelo de educação proposta pela elite dominante pode ser assim compreendida:

[...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2015, p. 80-81).

Com o surgimento de questionamentos sobre a organização curricular e o conhecimento eleito como modelo para a aprendizagem e referência de cultura e padrão de comportamento para a humanidade, a elite detentora de recursos e privilégios passou a ser questionada.

Autores como Miguel Arroyo (2013), Sônia Kramer (2007), Kuhlmann Junior (2015), dentre outros, engajaram-se na luta por uma educação como direito contrapondo-se à educação assistencialista predominante nas escolas. O currículo tem papel central nesse processo. Kramer (2007, p. 5) lembra que “toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política”.

Em uma breve retomada histórica, da segunda metade do século vinte em diante, a educação passou por algumas transformações positivas no que se refere aos seus paradigmas, ampliação de direitos, qualificação de professores e efetivação de leis como: Constituição Federal (1988), LDB (1996), DCNEI (2010), dentre outras. Foi possível observar também que as leis que regulamentam a educação, quando promovem direitos e qualidade na educação, sofrem retrocessos em emendas que visam categorizar o seu cumprimento ao invés de promover o seu direito inalienável para todos. Isso acaba por endossar uma proposta de escola unilateral e excludente.

Miguel Arroyo critica a escola excludente cujo interesse é reproduzir a desigualdade social e perpetuar a subordinação da classe trabalhadora por meio de uma educação assistencial e de baixíssima qualidade como afirma o autor nessa passagem:

Todos os educandos da Educação Infantil até a EJA são vistos ou reduzidos a empregáveis nas hierarquias mais elementares do mercado segmentado de emprego. Essa visão tão mercadológica e reducionista do trabalho tem marcado o reducionismo a que é relegado o direito ao conhecimento, sobretudo para os filhos (as) dos trabalhadores que sobrevivem em trabalhos informais e para onde os seus filhos(as) parecem predestinados (ARROYO, 2013, p. 104).

Essa educação instrumentalizada destina-se a treinar o estudante da classe trabalhadora com um mínimo de conhecimentos necessários para torná-los empregáveis e meros reprodutores de uma condição social perversa e alienante. Esse movimento que fez emergir a problemática existente na educação trouxe reflexões e transformações importantes para a educação.

Compreende-se que a formação crítica implica em romper com esse modelo de educação elitista e mercadológica, que tem a perpetuação deste sistema como fundamento. A pretensão da pedagogia histórico-crítica é transformar a sociedade por meio de uma educação omnilateral, que estabeleça um currículo sob medida para o estudante da classe trabalhadora, que privilegie a sua cultura, o seu conhecimento e o seu direito de modo que esta promova seu conhecimento e emancipação.

E, na contramão dos direitos da classe trabalhadora foi estabelecido como currículo obrigatório a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que determina os conhecimentos mínimos que o estudante da educação básica tem direito.

3.3 A Base Nacional Comum Curricular: proposta de Educação Infantil

A questão curricular ainda é um campo da episteme relativamente novo. Como visto ao longo desta tese, o currículo revela um campo dominado por interesses de grupos determinados para impor seus costumes, crenças e verdades como únicas ou melhores, como aconteceu por ocasião de sua origem. Os norte-americanos não queriam ser influenciados pela cultura dos imigrantes e tratou de impor sua cultura nas escolas por intermédio do currículo escolar. No Brasil, o assunto ganhou destaque no início do século vinte, sendo que “[...] as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país” (MOREIRA, 1997, p. 81).

O tema ganhou centralidade no Movimento Escola Nova¹⁷, na terceira década

¹⁷ Com a crescente pressão das classes trabalhadoras por acesso pleno à cultura, tem-se a chamada Pedagogia Nova ou Movimento Escola Nova, iniciada no final do século XIX e início do século XX, com John Dewey (1859-1952). Dewey privilegiou não o resultado, mas o processo de aprendizagem, valorizando a dinâmica de grupo e os processos coletivos de ensino-aprendizagem. Para ele, a

do século XX, quando as questões curriculares impostas pela classe dominante foram colocadas em xeque por pensadores, educadores e intelectuais da sociedade. Problemas como acesso à escola por pessoas pobres, expansão da escola, desigualdade social, dentre outras.

No Brasil, Anísio Teixeira, ao retornar dos Estados Unidos, passa a difundir a proposta do Movimento Escola Nova, inspirando-se na proposta de John Dewey, o que, de certo modo impulsionou a escola a expandir o número de vagas e dar oportunidades de acesso a classe trabalhadora, tornando-a mais democrática e inclusiva. Para Bomeny (2003, p. 43), a Escola Nova também

[...] teve grande repercussão no Brasil. Os ideais que lhe deram corpo foram sempre inspirados na concepção de aprendizado do aluno por si mesmo, por sua capacidade de observação, de experimentação, tudo isso orientado e estimulado por profissionais da educação que deveriam ser treinados especialmente para esse fim. Duvidando dos métodos convencionais, acabava questionando toda uma maneira convencional do agir pedagógico.

A evolução da escola e a conquista por direitos foi ascendente até a tomada do governo antidemocrático,

Com o golpe militar de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. [...] A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas (MOREIRA, 1997, p. 83).

Várias conquistas foram perdidas com a tomada do governo militar que implantou uma escola altamente tecnicista, priorizando um currículo baseado na eficiência, na economia e no controle social. Mais tarde, com a queda do governo militar e reimplantação do Estado Democrático de Direito na década de 1980, a educação volta a dialogar sobre as questões curriculares num viés democrático, crítico e inclusivo.

escola, como instituição social, deveria representar a vida. Assim, os conteúdos deveriam estar organizados em uma lógica articulada à vida, ou seja, sempre baseado no real. Na visão de Dewey, as pessoas se desenvolvem se houver também o desenvolvimento social, sendo que o ser humano, para ele, é um organismo em interação com o meio ambiente. Assim, não se pode conceber a razão como entidade separada da natureza. Em Dewey, a educação é vista como um todo que abrange o indivíduo, ou seja, todo indivíduo teria que aprender os valores da sociedade, conseqüentemente isto envolveria um outro aspecto: a educação múltipla, que envolveria classe social, tempo histórico, profissão, dentre tantos outros valores que a sociedade apresenta.

Nesse sentido a Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado a sua oferta e para tal regulamenta as condições de acesso e critérios para a sua efetivação prevista inicialmente para o ensino fundamental, conforme descrito no art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Após a CF/1988, a educação brasileira passou por um longo processo de democratização, ampliação de direitos para o acesso e permanência dos estudantes, qualificação de professores, regulamentação através de leis como a LDB/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e finalmente a Base Nacional Comum Curricular, publicada 29 anos depois da CF/1988.

A Base é regulamentada através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”.

O documento se autodefine da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/1996)¹ e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)², (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017, p. 7-8).

A BNCC/2017 também estabelece conteúdos mínimos a serem trabalhados para cada segmento da educação básica, além de determinar dez competências gerais da educação básica.

Em relação à Educação Infantil, a BNCC reiterou o protagonismo da criança como partícipe e com capacidade de interagir e contribuir na construção da sociedade a seu modo. Trata-se de um documento que dialoga com as DCNEI,

todavia apresenta diversas áreas de conhecimento e de diferentes linguagens que são integradas nos chamados Campos de Experiência. Conforme propõe a BNCC, a criança, ao explorar o mundo, tem a possibilidade de ampliar outros saberes, afirmando que é preciso que as práticas pedagógicas na Educação Infantil tenham intencionalidade educativa.

São cinco campos de experiências apresentados pela BNCC (2017, p. 40-42) para a Educação Infantil: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; os quais, segundo o documento “[...] também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (Idem, p. 40).

Em termos de organização estrutural, as áreas do conhecimento previstas na BNCC para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental apresentam uma visão ideal da educação nas escolas brasileiras, o que se revela um ponto favorável. Porém, teóricos como Freitas (2018) lembram que a educação pode ser considerada fator estratégico do desenvolvimento e fortalecimento do paradigma político e econômico brasileiro. Ou seja, a educação foi adquirindo um *status* cada vez maior na dinâmica das relações sociais no Brasil, e, talvez por isso, transformou-se mais ainda em um campo social de disputa, objeto de interesse das classes dominantes e como um nicho para o mercado financeiro. Não se nega que há aspectos favoráveis na BNCC, contudo, ela não surgiu de uma proposta mágica e muito menos sem críticas e denúncias acerca de uma política educacional atrelada à proposta neoliberal de educação.

O artigo de Silva e Coutinho (2020), intitulado “Educação Infantil: a organização curricular e a metodologia sugerida com os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular”, apresenta uma abordagem reflexiva da organização curricular para a Educação Infantil a partir da BNCC (2017). Para os autores, a BNCC, no que se refere à Educação Infantil,

[...] reforça a organização curricular e normatiza as atividades nesta etapa com pilares firmados em Direitos de Aprendizagens e com premissas em seis bases que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, a serem desenvolvidas em um contexto concreto de experimentos que propicie as crianças a desenvolver-se por meio do qual a BNCC sabiamente apresenta como “campos de experiências” [...] (SILVA; COUTINHO, 2020, p. 29).

Silva e Coutinho compreendem que a BNCC pode assegurar a igualdade, ampliar possibilidades e superar defasagens no aprendizado de crianças, adolescentes e jovens. Todavia, acredita-se que não é de uma normativa bem escrita que a educação brasileira necessita. Um documento por si só não garante que os problemas que interferem no processo de ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens serão resolvidos. Por exemplo, problemas básicos que vão da infraestrutura das escolas às políticas de acesso e permanência de estudantes na educação formal, o investimento na formação continuada dos profissionais da educação, plano de carreira dos profissionais para que não precisem ficar ‘correndo de uma escola para outra’ para completar carga horária ou renda, também fazem parte da proposta de uma “base” para a educação básica.

Afinal, não se constrói uma ‘base’ somente com currículo ou conteúdos mínimos a serem ministrados. Ou seja, para que se saiba ‘o quê’ ensinar, é preciso que haja condições mínimas para que esse processo ocorra, desde o espaço físico adequado a uma política de investimentos que realmente priorize a Educação Básica no Brasil, a começar pela Educação Infantil.

O processo de construção do conhecimento em um espaço formal não ocorre sem se considerar tanto o espaço físico quanto o espaço sociocultural ou, ainda, as construções históricas e o aspecto econômico das famílias cujos filhos estão em idade escolar obrigatória pelas leis brasileiras.

Nesse contexto, chama-se a atenção para o artigo de Michetti (2020), que descreve o contexto das estratégias construídas para legitimar e instituir a BNCC “com foco na atuação de fundações e institutos familiares e empresariais” (p. 2). Para a autora, as disputas presentes no processo de criação da BNCC evidenciam o papel de organizações nacionais, empresariais ou não, e da influência internacional, a exemplo dos Estados Unidos da América (EUA) interferindo no projeto educacional brasileiro.

O espaço social da disputa em torno da BNCC adotou uma atuação prático-discursiva pelos defensores e críticos da Base. Como defensores, a participação dos “[...] agentes do poder executivo dos três níveis de governo, que conformam o “pacto federativo” da educação no país, e do legislativo federal, no qual a Comissão de Educação tem centralidade” (MICHETTI, 2020, p. 3), sendo que o Ministério da Educação (MEC) foi o representante do executivo federal, o Conselho Nacional de

Secretários de Educação (Consed) foi o representante do âmbito estadual, e, a esfera municipal, que foi representada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Entidades civis também marcaram presença, a exemplo do Movimento pela Base e do Todos pela Educação, além de outros. Por outro lado, organizações sindicais, associações, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outros agentes, participaram ativamente dos debates.

Observa-se, assim, que uma leitura crítica da BNCC não é opor-se a ela ou ao que ela propõe. Contudo, faz-se necessário analisar a existência de uma base curricular, haja vista o grande quantitativo de documentos curriculares já existentes no contexto educacional brasileiro. É preciso, ainda, considerar a existência das diversidades históricas, culturais, sociais e econômicas que formam o povo brasileiro. E, além disso, é preciso que a sociedade se organize para se contrapor aos cortes e falta de investimento na educação. Jamais se alcançará a proposta de Educação Básica prevista na BNCC sem investimentos nas escolas e em políticas educacionais de formação continuada dos profissionais que atuam na educação escolar, principalmente, na Educação Infantil.

A BNCC foi aprovada e está em vigor e a articulação desta normativa ao currículo escolar é de caráter obrigatório. Ou seja, as instituições escolares deverão elaborar ou reelaborar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) alinhado aos princípios estabelecidos pela BNCC, como preconiza a legislação, considerando a participação efetiva gestão e demais membros da comunidade escolar para que estas diretrizes sejam consolidadas.

Sobre essa questão, Cândido e Gentilini (2017), chamam a atenção para os riscos nesse processo de reestruturação curricular caso não se considere as particularidades da escola, pois, segundo os estudiosos,

[...] se não forem respeitadas as particularidades das escolas, corremos o risco de retrocedermos em termos de participação da sociedade, democracia e autonomia, questões tão caras, tratadas na CF/1988 e na LDB/1996. Em termos de participação da sociedade e, principalmente, de participação popular em se tratando de escolas públicas, se o currículo estiver engessado, não há espaço para essa participação, através de instâncias participativas que efetivamente funcionem, isto é, que superem o caráter burocrático (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p. 327-328).

E nessa reorganização curricular, a BNCC estabeleceu dez competências

gerais para a Educação Básica como um todo. E, em relação à Educação Infantil, retoma o que já havia sido apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino (PCN), sobre as competências, analisadas nos próximos subtópicos.

3.3.1 Concepção de Competências na BNCC

Em 1996, o Ministério da Educação (MEC) deu início a um processo de reavaliação do ensino no Brasil tendo por base as novas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação pela LDB nº 9394/1996. A intenção explicitada foi a de permitir a criação de um ensino adequado a auxiliar os alunos a se preparem para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e a desenvolverem a consciência de seu papel como cidadãos partícipes na construção de um país mais justo e igualitário.

Em seguida, após a aprovação da LDB/1996, teve-se a aprovação e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino (PCN), que propuseram mudanças indicando a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como justificativa para favorecer a participação do aluno no mundo, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos, na defesa de um currículo baseado em competências e habilidades.

A definição de competências ganhou força com os PCN, partindo da definição de Perrenoud (1999), de que a competência seria a capacidade de agir em um determinado tipo de situação. Para tal, é preciso estar apoiada em conhecimentos, mas, não limitada a eles. Assim, as competências dizem respeito à constituição de significados que possibilitarão adquirir e formalizar os conteúdos curriculares na constituição da identidade e no exercício da cidadania.

A BNCC retoma essa concepção de competência. O documento considera que no decorrer da Educação Básica, o processo de aprendizagem deverá assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, remetendo-as aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A competência, na BNCC,

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a

preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 8).

Na estrutura da BNCC, a Educação Infantil está definida no tópico 3 e seus subtópicos, apresentada como parte da Educação Básica, com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, abordando os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para esta etapa, bem como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O documento compreende este nível

como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p. 36).

Ao definir que a Educação Infantil é parte da Educação Básica, estabelecem-se as prerrogativas para que o Estado, em suas esferas Federal, Estadual e Municipal, ocupem-se também desta etapa de formação como direito adquirido e, por isso, que se tenham políticas voltadas para garantir o cumprimento desta formação.

3.3.1.1 Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

Quanto aos direitos de aprendizagem da Educação Infantil, a BNCC estabelece como direitos da criança:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38, grifo do documento).

Esses direitos estão distribuídos nas competências específicas e habilidades nos cinco campos de experiências estabelecidos para que a criança possa aprender e se desenvolver, já mencionados neste capítulo. Cada campo de experiências se encontra organizado em três colunas, respeitando os grupos por faixa etária, no intuito de se definir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para cada etapa, conforme pode ser observado na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – Educação Infantil – BNCC

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“O EU, O OUTRO E O NÓS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Fonte: BNCC, 2017 (p. 45).

Sobre as siglas, a exemplo da primeira “EI01EO01”, o documento explica que o primeiro par de letras indica a etapa de formação – “EI”: Educação Infantil; o

primeiro par de números, “01”, indica a etapa da EI em que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas; a segunda sequência de letras “EO” indica o campo de experiência, definido no currículo, e os números finais indicam a competência específica relacionada à habilidade. Segundo a BNCC, “o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. Cabe aos sistemas e escolas definir a progressão das aprendizagens, em função de seus contextos locais (BRASIL, 2017, p. 34). Na Figura 5, tem-se um resumo geral do previsto na BNCC para a Educação Infantil.

Figura 5 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento – Educação Infantil – BNCC



Fonte: BNCC, 2017 (p. 24).

Silva e Coutinho (2020) veem a BNCC como positiva, porque ela reforça e

[...] normatiza as atividades nesta etapa com pilares firmados em Direitos de Aprendizagens e com premissas em seis bases que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, a serem desenvolvidas em um contexto concreto de experimentos que propicie as crianças a desenvolver-se por meio do qual a BNCC sabiamente apresenta como “campos de experiências” [...] (SILVA; COUTINHO, 2020, p. 29).

Se isso, de fato, acontece na realidade, será preciso um estudo mais avançado, pois, um documento ou uma normativa por si, não garante o seu cumprimento de fato na realidade brasileira. Além disso, Michetti (2020) apresenta um texto mais crítico, pois mostra o campo de disputa que a BNCC evidenciou ao longo do seu processo de composição e aprovação. Nesse sentido, a Educação Básica no Brasil parece não estar precisando de mais leis, mas, de efetivação das políticas que já garantem o direito e o acesso de crianças, adolescentes e jovens a uma educação pública gratuita de qualidade.

Buscando uma síntese do que foi visto ao longo deste capítulo, constata-se que a educação é um fenômeno social e cultural que resulta da necessidade de manutenção da vida enquanto dinâmica de atendimento às necessidades que o cotidiano impõe a todo grupo socialmente estruturado. Assim, não existe grupo humano que não tenha um meio de repassar suas informações, saberes e conhecimentos necessários à vida e existência desse mesmo grupo ou sociedade.

A educação é isso, seleção e repasse dos saberes essenciais que um determinado grupo julga importante para manter a coesão e proporcionar a felicidade do maior número de pessoas. E, no caso da escola, esse repasse se dá também pelo currículo, cujos estudos teóricos, segundo Hornburg e Silva (2007), ocorreram na década de 1920, com o crescente processo de industrialização nos Estados Unidos da América.

No que se refere à teoria tradicional do currículo, a proposta que se evidencia é a de um modelo de currículo baseado na teoria de administração econômica de Taylor. Nesse sentido, priorizam-se conteúdos e cujos objetivos educacionais que visam a eficiência nos resultados (SILVA, 2016).

Com relação às teorias críticas, Hornburg e Silva (2007, p. 62) entendem que estas teorias “se preocuparam em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz”. Assim, são teorias que trazem para a realidade cotidiana os temas tratados pela escola.

Em perspectiva progressista, Paulo Freire (1985) alerta para o fato de que

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1985, p. 27).

O conhecimento ganha assim, *status* de instrumento libertador no qual o papel da escola enfatiza o não-formal, questionadora das relações sociais e das estruturas sociais. O estudante é levado a refletir sobre sua realidade e as causas da opressão e a luta para superação das desigualdades. Privilegia-se docência e discência pela horizontalidade na qual são dois sujeitos do ato de conhecer.

Freire (1985, p. 16), nesta perspectiva da horizontalidade, dirá que “só aprende aquele que se apropria do aprendido transformando-o em apreendido, com o que pode por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas”. O conhecimento resulta da atuação sobre a realidade e busca de resposta aos desafios impostos; e é construído pela participação. Os conteúdos são baseados na vida real do aluno. E a avaliação é feita de forma mútua ou na autoavaliação.

Por fim, a teoria pós-crítica, é tratada por Hornburg e Silva (2007, p. 64), como

currículo multiculturalista, que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante.

Assim, novos conteúdos vão sendo acrescentados ao currículo levando à escola uma nova perspectiva de reconhecimento da marcante diversidade que é a vida em sociedade.

Neste sentido, o currículo é visto como instrumento privilegiado de imposições culturais e práticas sociais de sociedade que insiste em escamotear a vida real das pessoas. Silva (1999, p. 85) chama a atenção para esta perspectiva multiculturalista do currículo, na qual as questões étnicas e raciais, assim como as diferenças e identidades são contempladas e colocadas em discussão.

Consoante Hornburg e Silva (2007, 65),

[...] para determinar os conteúdos, os códigos pedagógicos e as ações em nossos currículos, devemos perceber o que queremos, que crianças e adultos queremos formar, qual o papel do professor e da escola neste processo, sem nos esquecermos de que o currículo possui seu papel social, político e ideológico.

Enfim, a escola é mais do que um prédio repleto de salas de aula nas quais alunos e professores e demais membros da comunidade transitam. É ali que se define o lugar de cada indivíduo na estrutura social aprofundando ou equalizando as contradições desse mesmo grupo social, pois nada é natural na vida em sociedade. Em suma, o currículo conversa com a realidade real. Debater estas teorias é pensar a educação escolar e seus impactos na vida real dos alunos. E, a vida real é essencialmente prática política. Assim, compreende-se a escola não como ponto de chegada, mas de partida para uma constante produção de conhecimentos.

No capítulo a seguir, busca-se apresentar a análise do Documento Curricular para a Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia, partindo do proposto no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), no entendimento sobre educação, currículo e criança, enfatizando os direitos da aprendizagem nesta etapa de formação. Também busca-se apresentar um quadro geral das pesquisas realizadas nesta área, no intuito de se vislumbrar possíveis rumos de pesquisas futuras que poderão contribuir para a Educação Infantil no Brasil.

4 DOCUMENTO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

Antes de se analisar especificamente o Documento Curricular para a Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia, faz-se necessário conhecer e apresentar as concepções de educação, currículo e criança no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), haja vista ser o documento estadual também ser norteador dos documentos elaborados e assumidos pelos municípios goianos. Também se faz necessário situar os dispositivos legais quanto aos recursos repassados pelo Estado destinados à Educação Infantil no quesito financiamento e investimentos nesta etapa de formação.

Assim, neste capítulo analisam-se estes documentos, considerando-se que não é possível defender uma proposta curricular sem a questão da responsabilidade do Estado quanto aos recursos destinados para a Educação Infantil, haja vista se tratar de recursos públicos a serem revertidos na formação das crianças e dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica. Ao final, busca-se apresentar uma sistematização dos estudos já realizados sobre o objeto de pesquisa desta tese, para então, elencar as proposições que poderão contribuir para futuras pesquisas nesta área.

4.1 Documento Curricular para Goiás

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) foi aprovado pela Resolução CEE/CP nº 08, de 06 de dezembro de 2018, sendo que o texto final foi publicado em 2019. Nele, registra-se que a

[...] estrutura do Documento Curricular para Goiás assemelha-se à BNCC, pois mantém a apresentação da Educação Infantil ancorada em direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, e do Ensino Fundamental em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia). A exemplo da BNCC, o DC-GO também é regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares (GOIÁS, 2019, p. 43).

Os marcos legais que embasam o DC-GO são a CF/1988, art. 210, a

LDB/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a BNCC.

No tópico “Educação Infantil como Direito das Crianças Viverem suas Infâncias”, traz-se o seguinte questionamento: “Mas, o que é viver a infância? O que é ser criança?” (GOIÁS, 2019, p. 68). Para responder a tais questionamentos, o documento se fundamenta nos estudos de Siqueira (2012), afirmando que:

Esses conceitos, para Siqueira (2012), são interdependentes, porém não podem ser tratados como sinônimos. Conforme o autor, a **infância consiste num tempo social da vida**, que se difere de outros, como, a adolescência, a adultícia e a velhice, não só por causa do aspecto biológico, mas também, em **decorrência do que é concebido por cada grupo ou sociedade**, em cada época, como importante e necessário proporcionar nesse tempo da vida, numa perspectiva natural/biológica e social. A criança é o sujeito de vivência esse período **a partir das suas condições concretas de existência – econômica, política, histórica, cultural e social**. Assim, não é possível conceituar infância sem pensar na criança e nem discutir o que é ser criança sem abordar a infância (GOIÁS, 2019, p. 68. Grifo da pesquisadora).

Além dos estudos de Siqueira (2012), o documento cita o exposto por Sarmiento (2013), sobre “[...] quatro traços das culturas da infância que marcam uma diferença dos adultos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração” (GOIÁS, 2019, p. 69). É possível observar que as referências bibliográficas trazem o registro de vários pesquisadores e estudiosos da Educação Infantil, nacionais e internacional, a exemplo de Vygotsky.

Quanto à organização curricular, a Figura 6 apresenta uma síntese do proposto no DC-GO.

Figura 6 – Infográfico 1 – Organização curricular para a Educação Infantil – Goiás, 2019.



Fonte: Documento Curricular para Goiás, 2019 (p. 71).

Conforme previsto, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento estão em consonância ao estabelecido na BNCC.

Vale destacar a concepção de educação proposta no documento, a partir do comentário do artigo 205 da CF/1988:

Em seu bojo, tal preceito apresenta a evidência de **uma concepção do direito à educação integral**, reconhecendo que a educação tem um compromisso com a formação e com o **desenvolvimento humano global**, em suas dimensões **intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica** (GOIÁS, 2019, p. 46. Grifo da pesquisadora).

O que chama a atenção são as dimensões apresentadas, sendo que a dimensão política está ausente e, em seu lugar, aparecem as dimensões “moral” e “simbólica”. Contudo, define-se como “uma concepção do direito à educação integral”.

Sobre a concepção de currículo, retoma-se o exposto nas DCNEI e BNCC, reafirmando:

[...] o currículo, tendo como pressuposto a criança como centro do planejamento curricular, é concebido como um conjunto de práticas que deve articular os saberes e as vivências das crianças com os conhecimentos produzidos ao longo da humanidade, categorizados, conforme citado, em científico, tecnológico, ambiental, artístico e cultural, sendo os seus eixos estruturantes as brincadeiras e as interações (GOIÁS, 2019, p. 71).

Observa-se novamente, a ausência da dimensão política. Infere-se que a dimensão social estaria inclusa nas “vivências das crianças”. Após uma leitura do documento e uma busca pelo termo “educação política”. A expressão aparece oito vezes ao longo das 705 páginas do DC-GO. Além disso, no item “VI. Educação Goiana: temas contemporâneos e diversidades”, tem-se o tópico “Educação Política e Eleitoral”,

A Educação Política é um processo de transmissão de informações e de conhecimentos cuja finalidade é disponibilizar ao estudante um repertório que lhe permita compreender as nuances dos debates e de organização política no Brasil, em seu estado e município. Possui também a **função de capacitar crianças e adolescentes para participar ativamente da política** e compreender o processo eleitoral brasileiro. Politizar é uma habilidade extremamente importante a ser desenvolvida nos estudantes goianos para garantir a defesa de valores fundamentais à convivência democrática. A política deve envolver tolerância às diferenças, direito à contradição, ética, responsabilidade e o reconhecimento do outro. Essa educação, nas escolas, com crianças e adolescentes diminuem manifestações de ódio e discriminação com ataques físicos, orais e virtuais (GOIÁS, 2019, p. 164).

Em relação à concepção de criança, é de que ela é “[...] capaz, ativa, curiosa e interessada em conhecer o mundo, a vida” (GOIÁS, 2019, p. 139). O DC-GO reconhece que as crianças não vivem a infância da mesma forma, pois,

[...] As experiências de uma criança do campo são diferentes de quem mora na cidade, que, por sua vez, são diferentes daquela que tem a obrigação de ajudar em casa ou de trabalhar para auxiliar no sustento da família. Portanto, não existe infância, no singular, mas no plural, porque **as experiências das crianças são muito distintas e dependem do grupo ao qual pertençam e de suas condições como mencionado**. Dessa forma, para apreender esse conceito em sua complexidade, os(as) professores(as), não podem ignorar que diferentes projetos de sociedade coexistem num mesmo período histórico, gerando desigualdades sociais e processos de exclusão, inclusive, na instituição educacional. Esse espaço tem como uma de suas funções equiparar as oportunidades de acesso e participação das crianças na apropriação e produção de diferentes conhecimentos (GOIÁS, 2019, p. 69. Grifo da pesquisadora).

Além disso, o próprio documento oferece um quadro com a correlação entre o art. 9º das DCNEI e os Campos de Experiências proposto pela BNCC, como é possível perceber na Figura 7,

Figura 7 – Correlação entre o art. 9º das DCNEI e os Campos de Experiências/DCGO, 2019.

Quadro 8 – Correlação entre o artigo 9º das DCNEI e os Campos de Experiências	
DCNEI	Campos de Experiências
Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:	
I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos
II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;	<ul style="list-style-type: none"> • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Corpo, gestos e movimentos
III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta, fala, pensamento e imaginação
IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós
VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos
VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós • Traços, sons, cores e formas
VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;	<ul style="list-style-type: none"> • Traços, sons, cores e formas • Corpo, gestos e movimentos
X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós • Traços, sons, cores e formas • Corpo, gestos e movimentos
XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Documento Curricular para Goiás, 2019 (p. 79).

O que se observa, tanto nas DCNEI quanto na BNCC e no DC-GO, de forma geral, são documentos que parecem ter proporcionado uma melhoria em termos de

garantia na aprendizagem progressiva de crianças, jovens e adolescentes. Então, esse seria um ponto positivo. Mas, será que isso acontece de fato? Não se critica o documento em si, até porque o Brasil é cheio de documentos e leis muito bonitas, mas, de certa forma, distantes da realidade do povo brasileiro, daquela minoria a quem o acesso à educação deveria, de fato, ser garantido.

Contudo, um aspecto que contradiz o legal e o de fato inicia-se pela diminuição dos investimentos na Educação Básica, sendo que a Educação Infantil é a primeira formação desta etapa. Nesse sentido, para situar e compreender um pouco mais sobre as leis e normativas que regem os programas de apoio à Educação Infantil, fez-se necessário criar um subtópico sobre esta temática, a ser tratado a seguir.

4.1.2 De onde provêm os recursos financeiros para a Educação Infantil?

Para iniciar essa discussão, fez-se uma pesquisa no Manual de Execução Financeira dos Programas de Apoio à Educação Infantil (BRASIL/FNDE, 2017). Neste Manual, consta o seguinte quadro:

Quadro 2 – Leis e normativas que regem os programas de apoio à Educação Infantil

Apoio a novos estabelecimentos de Educação Infantil	Lei nº 12.499, de 29/09/2011.	Autoriza a União a transferir recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal para apoiar a manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil.
	Resolução FNDE nº 15, de 16/05/2013.	Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para a manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, a partir do exercício de 2013.
Apoio a novas turmas de Educação Infantil	Lei nº 12.722, de 3/10/2012.	Dispõe sobre o apoio financeiro da União aos municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil.
	Resolução FNDE nº 16, de 16/05/2013.	Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal, para a manutenção de novas turmas de educação infantil, a partir do exercício de 2013.
Apoio suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Infantil	Lei nº 12.722, de 3/10/2012.	Dispõe sobre o apoio financeiro da União aos municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil.
	Portaria Interministerial nº 2, de 16 de setembro de 2014.	Dispõe sobre a forma, o acompanhamento e a implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o art. 4º da Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, a partir do exercício de 2014.
	Resolução FNDE nº 17, de 16/05/2013.	Estabelece procedimentos para a transferência obrigatória de recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil (crianças de zero a 48 meses informadas no Censo Escolar, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família).

Fonte: retirado do site do FNDE (2017, p. 30).

O documento ainda informa:

Atenção: Além desses normativos, ainda há a Resolução SEB/MEC nº 1, de 28 de novembro de 2014, que define quais despesas são permitidas com recursos repassados aos municípios e ao Distrito Federal para os programas de apoio à Educação Infantil. Embora tenha sido publicada especialmente para orientar os gastos com o uso dos recursos repassados a título de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Infantil, para o atendimento em creches de crianças de 0 (zero) a 48 (quarenta e oito) meses, **essa resolução pode ser utilizada como parâmetro para o uso dos recursos dos três programas** (BRASIL/FNDE, 2017, p. 31. Grifo do documento).

Em relação aos detalhes sobre a forma de cálculos destes recursos, o referido documento cita os artigos de cada normativa que regem a transferência dos recursos, a saber: sobre o Apoio a novos estabelecimentos de Educação Infantil, o art. 6º da Resolução FNDE nº 15, de 16 de maio de 2013; em relação ao Apoio a novas turmas de Educação Infantil, o art. 6º da Resolução FNDE nº 16, de 16 de maio de 2013; e, sobre o Apoio suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Infantil, o art. 5º da Resolução FNDE nº 17, de 16 de maio de 2013.

Ressalta-se que tais recursos, autorizados pela Secretaria da Educação Básica/MEC, são transferidos pelo FNDE em conta aberta especificamente para cada programa, sendo que os entes executores (EEx) não podem transferi-los para outra conta do município:

Com isso, o FNDE, a SEB/MEC, os órgãos de controle e toda a sociedade podem ter acesso às informações sobre o uso dos recursos, acompanhando a execução dos programas e contribuindo para sua efetividade.

Exceção: O EEx só poderá transferir os recursos para outra conta de sua titularidade quando esses recursos se destinarem ao pagamento dos profissionais da Educação Infantil e desde que essa conta seja identificada como vinculada à folha de pagamento (BRASIL/FNDE, 2017, p. 33. Grifo do documento).

Vale lembrar que, caso os recursos creditados pelo FNDE não estiverem sendo utilizados, a normativa prevê que eles serão

[...] automaticamente aplicados em fundo de curto prazo, lastreado em títulos da dívida pública, com resgate automático, para que não sofram desvalorização. Enquanto não forem utilizados, **os recursos financeiros devem ser mantidos nos fundos de curto prazo (quando a previsão for de utilizá-los em menos de um mês) ou ser aplicados em caderneta de poupança (quando a previsão de uso for igual ou superior a um mês).** Essa obrigação, prevista nas resoluções que regulamentam os programas, visa impedir que os recursos transferidos para as contas dos programas fiquem sem render enquanto não utilizados (BRASIL/FNDE, 2017, p. 33. Grifo da pesquisadora).

Nesse sentido, revela-se a importância do papel da sociedade local em acompanhar a execução destes recursos nas escolas municipais da Educação Infantil. À Gestão Escolar, assumir o seu papel de informar e envolver a comunidade escolar nestas ações, bem como explicitar as despesas previstas em legislação que poderão ser custeadas com os recursos do FNDE para os programas de apoio à Educação Infantil.

Sobre estes prescritos legais, observa-se que foram instaurados em um período em que o Governo Federal da época tinha uma proposta de investimento para a Educação Básica no Brasil. Contudo, os investimentos, conforme já mencionado, vêm sofrendo cortes ano após ano. Em notícia publicada no dia 13 de fevereiro de 2020, no g1 Educação, após a manchete “Investimento do governo federal em creches e pré-escolas é o mais baixo em 10 anos”, afirma-se: “Em 2019 foram repassados a prefeituras de todo o país R\$ 307,8 milhões, o que representa 33% de queda comparado ao ano anterior” e, posteriormente, apresenta-se um quadro dos repasses nos últimos 10 anos:

Figura 8 – Repasses do FNDE para a Educação Infantil nos últimos 10 anos

Repasses do FNDE a prefeituras e DF

Ano	Repasso
2010	R\$ 941 milhões
2011	R\$ 1,31 bilhão
2012	R\$ 2,28 bilhões
2013	R\$ 1,02 bilhão
2014	R\$ 1,29 bilhão
2015	R\$ 401 milhões
2016	R\$ 492,4 milhões
2017	R\$ 427,1 milhões
2018	R\$ 457,9 milhões
2019	R\$ 307,8 milhões

Fonte: FNDE/Lei de Acesso à Informação

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/13/investimento-do-governo-federal-em-creches-e-pre-escolas-e-o-mais-baixo-em-10-anos.ghtml>. Acesso em: 19 out. 2021.

A queda nos investimentos tem sido uma constante nos últimos anos,

conforme endossado pelos dados da figura 8. Ao pesquisar sobre os relatórios de gestão¹⁸, na página do FNDE, que fornecem dados sobre os investimentos, só foram encontrados os relatórios de 2017 a 2019. Até o momento da pesquisa, não havia sido publicado o Relatório de Gestão de 2020.

Por fim, vale destacar que sobre a Lei nº 12.722/2012, a Medida Provisória (MP) nº 1.161, de 9 de agosto de 2021, que “Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências”, no art. 41, alínea “a”, revogou os artigos 4º ao 6º da referida lei. Todos os artigos revogados estão relacionados a repasses de recursos direcionados à Educação Infantil/Creches.

4.1.2.1 Pesquisas em já realizadas sobre recursos na Educação Infantil

Na busca das teses e dissertações produzidas no período de 2014 a 2018, foram encontradas duas dissertações que tratam do financiamento da Educação Infantil no Brasil: a dissertação intitulada “Financiamento da educação infantil no Brasil: descrição e análise da participação do governo federal no período de 2000 a 2016”, de Eliane Fernandes, defendida em 2018, na Universidade Estadual de Campinas, Mestrado em Educação, sob a orientação da professora Dra. Adriana Missae Momma; e, a dissertação de Mestrado em Educação, defendida em 2018, Universidade Federal do Acre, de Marilza Brás Gomes Lourenço Carneiro, sob a orientação do professor Dr. Mark Clark Assen de Carvalho.

Nos estudos de Eliane Fernandes (2018), a pesquisadora

[...] descreveu as principais políticas federais de financiamento da educação infantil, detalhando a origem e o destino dos recursos empregados pela União para essa etapa da educação básica, a fim de demonstrar o suporte financeiro e estrutural que o governo federal vem prestando aos municípios e Distrito Federal dentro do regime de colaboração para efetivação do direito à educação infantil (FERNANDES, 2018, p. 7).

Para isso, analisou os dados relativos aos recursos destinados à Educação Infantil ao longo de 2000 e 2016, que foram retirados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI). Buscou também como fontes de investigação complementar os “Relatórios de Gestão da Secretaria de Educação Básica; os Relatórios de Atividades Anuais e de Gestão do Fundo Nacional de

¹⁸ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em 19 out. 2021.

Desenvolvimento da Educação; os Planos Plurianuais (PPAs) e Relatórios de Avaliação dos PPAs” (idem, p. 7), em documentos oficiais públicos e em dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outros órgãos do Governo Federal.

Fernandes (2018) tece uma crítica sobre o problema da descontinuidade dos programas voltados para a Educação Infantil e afirma que é necessário defender “[...] um modelo de financiamento da educação ancorado em bases mais sólidas como o Fundeb, não circunscrito na lógica de programas que vêm e vão, dependentes do jogo político ou da vontade dos governantes” (idem, p. 7). Por isso, a estudiosa entende que este financiamento seja feito como Política de Estado e não como Política de Governo para que tenha

[...] força o suficiente para subsistir às mudanças de governo e que, ao mesmo tempo, amplie a autonomia dos entes subnacionais, para que esses possam não apenas executar políticas públicas, mas também decidir sobre elas, fortalecendo suas posições diante do poder de indução da União. [...] pois o financiamento da educação, em especial o da educação infantil, não pode viver na dependência de programas federais que não têm continuidade (FERNANDES, 2018, p. 7).

Como já mencionado anteriormente, a participação efetiva da comunidade escolar também deve se ocupar com a questão da distribuição dos recursos que se encontram sob a responsabilidade do estado e/ou dos municípios. O papel de gerenciamento quanto aos recursos que são aplicados na Educação Infantil não podem estar à mercê da vontade de governos estaduais ou municipais, como se fosse um favor para a comunidade educativa local.

Trata-se de cumprir um direito previsto por lei – a Educação Básica – com a política de financiamento dos recursos públicos provenientes de arrecadações que foram pagas pelos contribuintes. Ou seja, não é o governo fazendo o papel de ‘bonzinho’, mas, que deve meramente cumprir normativas que foram antecedidas por anos de luta sobre a responsabilidade do Estado para com a oferta da Educação Básica da qual a Educação Infantil faz parte da etapa inicial desta formação.

Sobre a pesquisa de Marilza Brás Gomes Lourenço Carneiro (2018), os estudos abordaram a questão do financiamento da Educação Básica no Brasil, a partir das condicionantes históricas e políticas, com destaque para a política de financiamento da Educação Infantil no contexto do Fundeb e do PNE (2014-2024),

em relação ao atendimento e oferta de vagas em creches na cidade de Rio Branco, no Acre. A pesquisadora supracitada compreende que,

[...] para abordar o financiamento da educação brasileira e, especificamente, da Educação Infantil, é preciso considerar aspectos importantes que foram se consolidando com aprovação da Constituição Federal de 1988, que além da garantia de direito ao acesso à educação por todos e da valorização do profissional da área, articula mecanismos para garantia de oferta e da qualidade do ensino por meio da veiculação de verbas financiadoras, definindo, em seu artigo 212, que caberá à "União aplicar, anualmente, nunca menos que dezoito por cento, e os Estados, Distrito Federal e Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo da receita resultante de impostos" (CORDEIRO, 2018, p. 17).

Cordeiro (2018, p. 54) ressalta a força das ideias neoliberais que ganharam forma no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, provocando "[...] uma colisão entre o democrático processo pelo qual o país vinha passando e as indicações oriundas do processo de reestruturação produtiva e da globalização". Dessa época, a submissão a organismos internacionais e suas propostas de mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil e, no meio dessas reformas, a Educação Infantil.

[...] a prioridade do Estado, nessa década, foi de assegurar o acesso e a permanência na escola. Por isso, vários programas foram apresentados, tais como: Acorda Brasil, Tá na hora da escola, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático – 1ª a 4ª séries. Além desses programas, o MEC lança o programa Bolsa-Escola, que concedia auxílio financeiro à família com crianças em idade escolar, com renda per capita inferior a um mínimo que foi estipulado pelo programa (CORDEIRO, 2018, p. 54).

Sabe-se que a oferta desta bolsa se encontrava condicionada à matrícula e frequência do estudante no Ensino Fundamental e que a implantação deste programa só se efetivou no Governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. E, atualmente, a MP nº 1.161/2021, que "Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências", no art. 41, alínea "a", e como já afirmado, revogou os artigos 4º ao 6º da Lei nº 12.772/2012, que "Altera as Leis nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009) e dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil; e dá outras providências.¹⁹

¹⁹ No caso da MP nº 1.161/2021, na Seção IV, "Do Auxílio Criança Cidadã", afirma-se: "Art. 6º O

Para situar a efetivação destes recursos na Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME), relativos à Educação Infantil da Rede Municipal, é preciso considerar o Relatório Linha de Base do Plano Nacional de Educação (PNE) para verificar o cumprimento das metas relacionadas à Educação Infantil no município de Goiânia/GO, conforme analisado no item a seguir.

4.2 O Sistema Municipal de Educação no Município de Goiânia/GO

A Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) considera o atendimento à Educação Infantil como uma etapa única, em que o educar e o cuidar perpassam por todas as ações realizadas em suas instituições educacionais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, de forma complementar à ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia é ofertada para crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, no diurno, em período integral ou parcial, em instituições educacionais próprias e parceiras, sendo estas denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais (EM). Atendem conforme disponibilidade de vagas e funcionamento da instituição de ensino.

Para saber como a Rede Municipal de Goiânia tem cumprido as metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024) que se encontram diretamente relacionadas às categorias consideradas nesta pesquisa – condições de espaço, estrutura física, condições de trabalho, materiais pedagógicos, recursos disponíveis, currículo, equipe de profissionais da educação, formação docente e gestão –, consultou-se os Relatórios de Monitoramento do PNE, disponível na plataforma do Inep (2021).

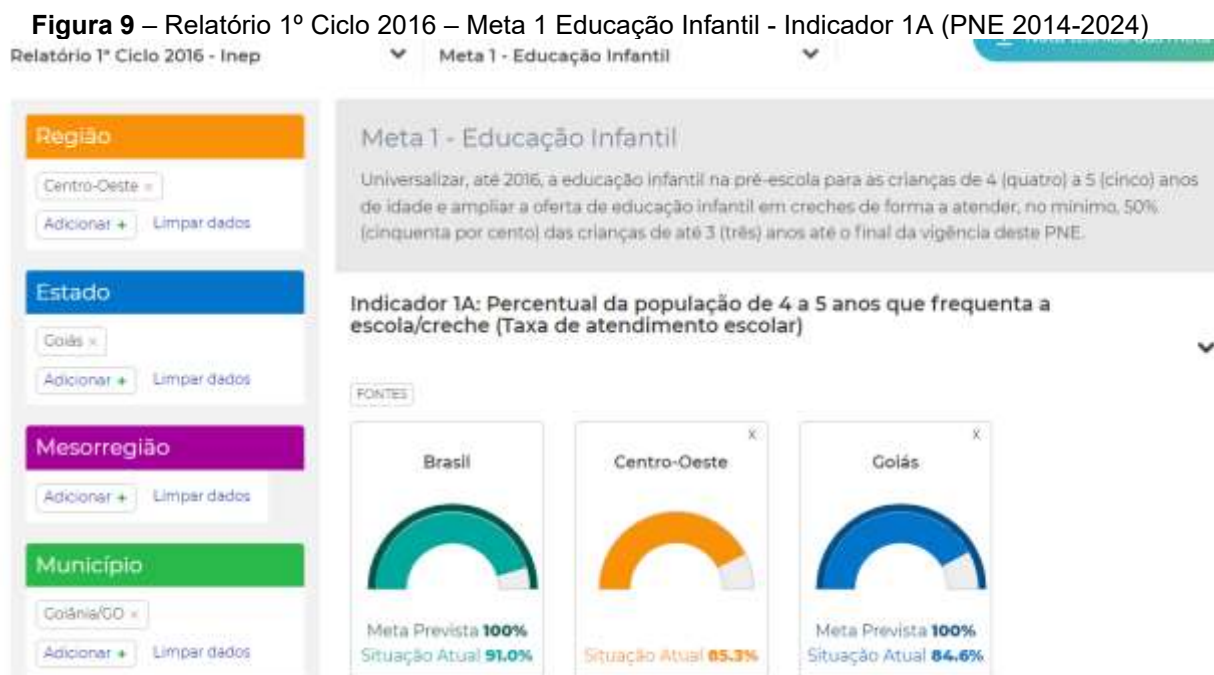
Destaca-se que dentre as categorias de análise, algumas estão diretamente citadas no PNE e, por isso, a opção por apresentar os gráficos a elas direcionados nos relatórios. E, antes de abordar diretamente as categorias, considera-se

Auxílio Criança Cidadã será concedido, para acesso da criança, em tempo integral ou parcial, a creches, regulamentadas ou autorizadas, que ofertem educação infantil, nos termos do regulamento. Art. 9º Serão habilitados a aderir ao Auxílio Criança Cidadã os estabelecimentos educacionais que ofertem educação infantil na etapa creche, que estejam regulamentados ou com autorização para funcionamento e que se habilitem ao recebimento do auxílio, conforme processo e critérios a serem estabelecidos nos termos do regulamento” (BRASIL, 2021). Considerando que a data de publicação foi em agosto de 2021, contando os 90 dias de prazo, a MP passa a vigorar a partir do mês de novembro de 2021.

pertinente abordar sobre a Meta 1 – Educação Infantil, nos três relatórios de monitoramento já disponibilizados, a saber:

- a) Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE: Biênio 2014-2016;
- b) Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE: 2018;
- c) Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE: 2020.

No que se refere à Meta 1 – Educação Infantil, no Relatório do 1º Ciclo, de 2016, no Indicador 1A, sobre o percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta escola/creche, observa-se que Goiás não aparece nos dados computados, conforme disposto na figura 9, a seguir.



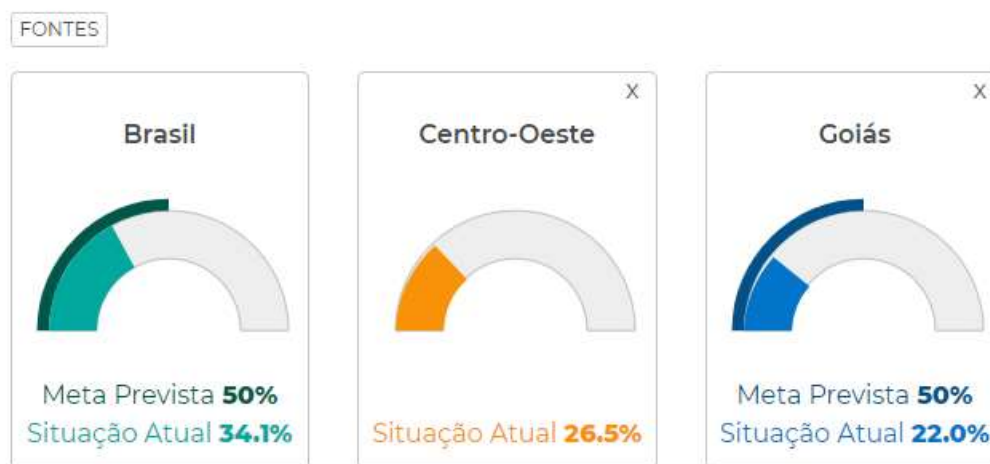
Fonte: SIMEC/MEC, 2016.

Observa-se que no Indicador 1A, da população de 4 a 5 anos, Goiás apresentou um percentual de 84,6%, com uma média abaixo da região Centro-Oeste, que foi de 85,3%, e do Brasil, que apresentou 91,0%.

O mesmo ocorre no Indicador 1B (figura 10), sobre o percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta escola/creche, sendo que o estado de Goiás, com atendimento de 22,0%, apresentou uma média inferior à região Centro-Oeste, que foi de 26,5%, e a média nacional de 34,1%.

Figura 10 – Relatório 1º Ciclo 2016 – Meta 1 Educação Infantil - Indicador 1B (PNE 2014-2024)

Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar)



Fonte: SIMEC/MEC, 2016.

Na Meta 16, relativa à formação de professores da Educação Básica, segundo o Relatório do 1º Ciclo, em 2016, Goiânia está abaixo do índice da média nacional, bem como da região Centro-Oeste e do estado de Goiás, que se mantiveram acima de 32%, enquanto o município ficou abaixo de 30%.

Figura 11 – Relatório 1º Ciclo 2016 – Meta 16 – Formação (PNE 2014-2024)

Meta 16 – Formação

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Indicador 16A-Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.



Fonte: SIMEC/MEC, 2016.

Em relação às metas 18 (Planos de Carreira), 19 (Gestão Democrática) e Meta 20, sobre Financiamento, não há dados registrados no Relatório do 1º Ciclo (2016), a exemplo das informações constantes na figura 12:

Figura 12 – Relatório 1º Ciclo 2016 – Meta 20 – Financiamento – Goiás (PNE 2014-2024)



Fonte: SIMEC/MEC, 2016.

Nos dados obtidos no Relatório do 2º Ciclo, de 2018, no que diz respeito à Meta 1, sobre Educação Infantil, no Indicador 1A (figura 13), aparece o seguinte resultado:

Figura 13 – Relatório 2º Ciclo 2018 – Meta 1 Educação Infantil - Indicador 1A (PNE 2014-2024)
Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar)



Fonte: SIMEC/MEC, 2018.

Se a meta prevista era de 100%, Goiânia, em 2018, havia cumprido 67,2% da meta estabelecida, porém, com um percentual bem abaixo da média nacional

(81,4%) e da média regional (87%), bem como abaixo da média estadual (69,1%).

Em relação ao Indicador 1B (figura 14), sobre o percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta escola/creche, Goiânia cumpriu 23,1% da meta estabelecida, sendo que o estado de Goiás apresentou uma média superior (14,1%) à região Centro-Oeste (9,2%) e bem próximo da média nacional (23,2%). Vale destacar que a meta estabelecida em 2016 foi de 50% e em 2018 também foi de 50%. Nesse sentido, em 2018, Goiás e a Região Centro-Oeste obtiveram um índice inferior ao cumprido em 2016.

Figura 14 – Relatório 2º Ciclo 2018 – Meta 1 Educação Infantil - Indicador 1B (PNE 2014-2024)

Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar)

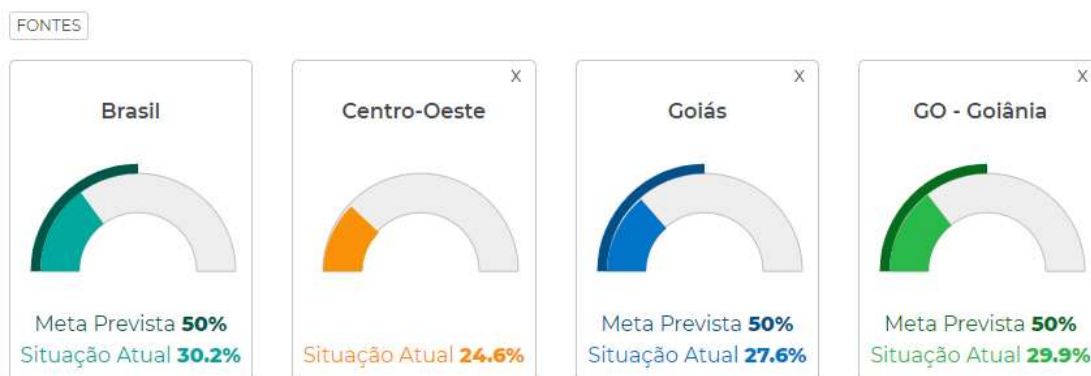


Fonte: SIMEC/MEC, 2018.

Na Meta 16, no indicador 16A (figura 15), sobre a formação de professores da Educação Básica, segundo o Relatório do 2º Ciclo, em 2018, Goiânia não alterou em nada o percentual de 2016 a 2018, ou seja, estava em 29,9% e assim continuou.

Figura 15 – Relatório 2º Ciclo 2018 – Meta 16 – Formação (PNE 2014-2024)

Indicador 16A-Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.



Fonte: SIMEC/MEC, 2018.

Em relação às metas 18 (Planos de Carreira), 19 (Gestão Democrática) e Meta 20, sobre Financiamento, não há dados registrados no Relatório do 2º Ciclo (2018) na plataforma do Simec/MEC.

Quanto ao Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento de Metas do PNE (2020), não há dados específicos de Goiânia, mas, do estado de Goiás como um todo. Nele estão os dados do Relatório de Monitoramento do 2º Ciclo do Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás, que foi publicado em dezembro de 2019.

Em relação ao Relatório das Metas do Plano Municipal de Educação (PME) de Goiânia, segundo notícia publicada na página da Prefeitura Municipal, o 1º Relatório foi entregue no dia 20 de outubro de 2021:

A Secretaria Municipal de Educação (SME) realizou na tarde desta quarta-feira (20/10) a entrega do 1º Relatório do Plano Municipal de Educação de 2021. O encontro foi realizado no auditório da SME e o secretário Wellington Bessa disponibilizou o documento impresso para o presidente do Fórum Municipal, professor Elcivam Gonçalves e colocou à disposição de todos os representantes da educação através de QR Code (PREFEITURA DE GOIÂNIA, 2021).

Contudo, ainda não se encontra disponível para consulta *on-line*, mesmo que conste a informação de que tenha sido colocado à disposição através de QR Code.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Goiânia, pela Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015, que “Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências”, assim definiu a meta da Educação Infantil:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano Municipal de Educação (PME) (GOIÂNIA/GO, 2015, p. 3).

Para isso, elegeu dezessete estratégias no intuito de cumprir a meta estabelecida. Todavia, a análise sobre o cumprimento da Meta 1 só será possível em estudos futuros, haja vista a não disponibilização dos dados oficiais até o presente momento de confecção desta tese.

No geral, observa-se que a SME, em relação ao cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE, assumidas pelo PEE de Goiás e, posteriormente, definidas no PME de Goiânia, precisa divulgar melhor os dados para que possam ser

analisados e confrontados com as informações na realidade escolar das instituições de Educação Infantil. Isso pode ser um desafio para novas pesquisas nessa área, considerando que para tal se faz necessário verificar o quantitativo de servidores efetivos e de substitutos, haja vista as políticas de formação docente, por exemplo, terem a obrigatoriedade atrelada a servidores efetivos. Por ora, é importante considerar o que o Documento Curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia apresenta sobre as categorias eleitas para análise neste quesito, conforme tratado no item a seguir.

4.3 O Documento Curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia

No que concerne ao Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (DCEI-GO-Goiânia), trata-se de uma publicação de 2020, com um total de 196 páginas divididas da seguinte forma: Introdução (p.7-11); Seção 1 - Educação Infantil por um Currículo em construção (p. 12-27); Seção 2 - Currículo em construção organizado por direitos de aprendizagens e desenvolvimento e campos de experiências (p. 28-167); Seção 3 – Transições (p. 168-179); Referências (p. 180-196). É um documento alinhado à BNCC (2017).

Na introdução, encontram-se descritas as normativas que originaram o documento, a saber:

Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia foi elaborado considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017, e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), Resolução nº 08, de 06 de dezembro de 2018 (GOIÂNIA, 2020, p. 7).

Em um resumo geral, as três seções seguem o disposto na BNCC (2017) e no DC-GO (2018), conforme apresentado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Resumo das seções do DCEI-GO-Goiânia (2020)

Seções	Título da seção	Temáticas apresentadas
1	Educação Infantil por um Currículo em construção (p. 12-27)	<ul style="list-style-type: none"> • contextualização da inclusão da Educação Infantil na Educação Básica; • configurações do currículo na SME a partir de 1995, com o atendimento a crianças de 4 e 5 anos em turmas de pré-escola na Rede Municipal; • implicações da base curricular no processo de materialização de um currículo comum nas escolas; • Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento das crianças; • Campos de experiências e objetivos específicos, a partir do disposto na BNCC (2017). <p>Em dois subitens: 1.1 Currículo na Rede Municipal de Educação de Goiânia 1.2 1.2 Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular</p>
2	Currículo em construção organizado por direitos de aprendizagens e desenvolvimento e campos de experiências (p. 28-167)	<p>Subdividida em dois subitens: 2.1 Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento 2.2 Campos de Experiências e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</p> <p>Trata-se de uma seção mais extensa, haja vista abordar os cinco Campos de Experiências estabelecidos pela BNCC, a saber: 2.2.1 Campo de Experiências: O eu, o outro e o nós 2.2.2 Campo de Experiências: Corpo, gestos e movimento 2.2.3 Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas 2.2.4 Campo de Experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação 2.2.5 Campo de Experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p> <p>Busca-se conceituar as palavras que fazem parte do referido campo e ilustra-se com um infográfico que remete aos conceitos centrais do campo que está sendo tratado, relacionando-os aos incisos do art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009). Apresenta-se um quadro com os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de acordo com a faixa etária do grupo em formação; tais objetivos são organizados por categorias.</p>
3	Transições (p. 168-179)	<p>Assim como a BNCC aborda a questão da transição entre os agrupamentos infantis e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, também neste DCEI-GO-Goiânia, contempla-se estes assuntos nos itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Da casa para a instituição educacional 3.2 Entre os agrupamentos da Educação Infantil 3.2 Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Fonte: Resumo elaborado pela pesquisadora a partir do DCEI-GO-Goiânia, 2021.

Parte-se do princípio de que as DCNEI, ao priorizar uma concepção de criança com direito ao processo de aprendizado formal, considerando que a aprendizagem necessita contemplar as interações sociais como parte desse aprendizado, situou a Educação Infantil como parte da formação da ética, estética e política desde a infância. Para tal, organizou-se em dois eixos estruturantes – a

interação e a brincadeira – como elementos que fazem parte da organização curricular da Educação Infantil.

A BNCC reiterou o protagonismo da criança como partícipe e com capacidade de interagir e contribuir na construção da sociedade a seu modo. Trata-se de um documento que dialoga com as DCNEI, todavia apresenta diversas áreas de conhecimento e de diferentes linguagens que são integradas nos chamados Campos de Experiência.

Como já mencionado nesta tese, quando se abordou a questão do brincar, compreende-se que as atividades lúdicas possibilitam às crianças problematizar questões sociais trazidas por elas, além de incentivar a participação em decisões sobre temáticas associadas ao seu cotidiano. Isso favorece ainda a construção de atitudes e valores, por exemplo, relacionados ao Meio Ambiente e ao diálogo interdisciplinar, incentivando a criança à criticidade e ao desenvolvimento do exercício da cidadania. Lógico, respeitando as características e especificidades da fase em que se encontra.

Na Educação Infantil, explorar esses cinco campos de experiências implica que se deve partir da realidade da criança, articulada a atividades que priorizem a ludicidade, e, assim, trazer esta abordagem para as práticas de ensino nessa etapa de formação. Porém, sabe-se que estas práticas precisam estar em consonância não somente com o que é característico desta idade, mas ao previsto nos documentos curriculares da Educação Infantil, a exemplo da BNCC, das DCNEI, e, no caso do município, também com o disposto no DCEI-GO-Goiânia.

O entrave aqui não são as orientações e/ou recomendações a serem seguidas na proposta curricular das escolas municipais, mas, nas condições reais que as escolas têm para a criança, conforme propõe a BNCC, explorar o mundo, ter a possibilidade de ampliar outros saberes, a começar pela infraestrutura de escolas em bairros pobres, por exemplo.

Como a própria BNCC recomenda, é preciso que as práticas pedagógicas na Educação Infantil tenham intencionalidade educativa. Essa intencionalidade, contudo, está vinculada a uma proposta de educação assumida pelas escolas a partir das orientações da SME. Novamente se percebe que documentos bonitos e bem construídos é o que não falta. Mas, a exemplo dos dados apresentados na figura 11, no item 4.2 desta tese, sobre o cumprimento da Meta 16, no indicador

16A, no quesito formação de professores da educação básica com pós-graduação, ou seja, que continuaram a formação, Goiânia ainda tem muito caminho a percorrer, pois está com um percentual de 29,9% da meta prevista.

Conforme Silva e Coutinho (2020), a promulgação da BNCC representa uma preocupação bem-vinda à Educação Infantil, sobretudo, quando aborda o desenvolvimento global da criança por meio de Campos de Experiências, estruturados em princípios éticos, políticos e estéticos como elementos norteadores na aquisição dos direitos e dos objetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Na proposta do DCEI-GO-Goiânia, o cuidar e o educar são considerados realidades indissociáveis no processo educativo. E é função do profissional da Educação Infantil exercer o papel de educar de forma integral, que faz parte do papel do educador-mediador. Assim, a aprendizagem ocorrerá de fato. Como se dá essa mediação? Pelo viés do cuidar e educar, que é quando se constrói espaços favoráveis para que a criança conheça, explore o espaço em que vive e sistematize conhecimentos, em seu tempo próprio de aprendizagem. Essa mediação é orientada a partir de áreas de componentes curriculares. Trata-se, ainda, de uma relação dialógica entre planejar, fazer, rever, trabalhar em grupos (pequenos ou grandes) e desenvolver atividades externas. É um ciclo contínuo. Nesse ciclo dialógico pedagógico, a aprendizagem vai se construindo.

Depreende-se que o currículo na Educação Infantil busca considerar a criança como sujeito ativo no processo educacional – em creches e pré-escolas – como espaços institucionais que proporcionam o cuidar e o educar. Assim, o currículo deixa de ser uma mera lista de conteúdo a serem trabalhados e passa a contemplar também as experiências das crianças, proporcionando refletir sobre a realidade vivenciada por ela e pela própria realidade da instituição.

Concebe-se, assim, o currículo como um elemento que contribui tanto para o desenvolvimento das capacidades humanas como para a aprendizagem sociocultural, do conhecimento de mundo, no qual a criança vive e convive.

Como isso se efetiva na realidade? Esta será uma etapa de pesquisa posterior a esta tese, pois, pelo contexto da pandemia, além de outras de cunho pessoais que não cabem ser citadas, não foi possível realizar esta pesquisa com uma amostragem em escolas da Rede Municipal, conforme intenção inicial deste

projeto. Por isso, o foco mais na pesquisa documental e informações relativas às instituições escolares de Educação Infantil da SME de Goiânia/GO.

4.3.1 SME: instituições escolares de Educação Infantil em Goiânia/GO

Nos dados a seguir, retirados da Plataforma QEDu, com informações no Inep, as escolas municipais de Goiânia com atendimento para a Educação Infantil.

Quadro 4 – Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Goiânia (2020) – alunos matriculados (continua)

	Nome Da Escola	Educação Infantil		Ensino Fundamental 1		EJA EF	Educação Especial		TOTAL
		Creche	Pré-Escola	Iniciais	Finais		Classe Comum	Classes Exclusivas	
1	Associação Pestalozzi De Goiânia	8	14	53	0	0	0	75	150
2	CEI Casa Alvorada Cristã	66	53	0	0	0	3	0	122
3	CEI Espírita Vovó Islena	69	50	0	0	0	1	0	120
4	CEI Juliana Pires	68	72	0	0	0	2	0	142
5	CEI Wemerson Rodrigues Bernardes	48	24	0	0	0	1	0	73
6	Centro Comunitario e Creche Sao Pio X	73	57	0	0	0	1	0	131
7	CEI Anália Franco	82	34	0	0	0	1	0	117
8	CEI Assoc. Projeto Criança Jesus de Nazaré	77	23	0	0	0	1	0	101
9	CEI Assuncao	113	33	0	0	0	4	0	150
10	CEI Lar De Matilde	126	118	0	0	0	1	0	245
11	CEI Maria De Nazare	40	61	0	0	0	1	0	102
12	CEI Maria Genoveva	69	55	0	0	0	0	0	124
13	CEI Menino Jesus De Praga	75	28	0	0	0	2	0	105
14	CEI Serafim Rodrigues De Moraes Filho	69	43	0	0	0	0	0	112
15	CEPI Eunice Weaver	0	0	204	0	0	8	0	212
16	CEPI Jardim Das Aroeiras	0	0	157	0	0	1	0	158
17	CEPI Juscelino Kubitschek De Oliveira	0	0	156	0	0	5	0	161
18	CEPI Presidente Dutra	0	0	196	0	0	3	0	199
19	CEPI Santa Marta	0	0	219	0	0	4	0	223
20	CMEI Assoc. da Criança N. Senhora das Graças	127	73	0	0	0	4	0	204
21	CMEI Condomínio Rio Branco	59	0	0	0	0	0	0	59
22	CMEI Da Boa Providencia	100	45	0	0	0	0	0	145
23	CMEI Demes Junio Divino De Freitas	143	50	0	0	0	0	0	193
24	CMEI Dra. Elizabeth Pinto Ribeiro	101	0	0	0	0	2	0	103
25	CMEI Hugo De Moraes	121	69	0	0	0	0	0	190
26	CMEI Jardim America Ii	92	121	0	0	0	8	0	221
27	CMEI Jardim Colorado	54	44	0	0	0	1	0	99
28	CMEI Jardins Do Cerrado I	91	29	0	0	0	0	0	120
29	CMEI Mãe Tina	94	20	0	0	0	1	0	115
30	CMEI Morada Do Sol	165	52	0	0	0	1	0	218
31	CMEI Oriente Ville	188	96	0	0	0	2	0	286
32	CMEI Parque Tremendão	108	95	0	0	0	1	0	204
33	CMEI Raimundo Lisboa Pereira	99	23	0	0	0	4	0	126

(continuação)

34	CMEI Real Conquista	93	96	0	0	0	3	0	192
35	CMEI Recanto Do Saber	109	0	0	0	0	0	0	109
36	CMEI Sagrada Família	107	55	0	0	0	0	0	162
37	CMEI Solange Park	117	100	0	0	0	4	0	221
38	CMEI Village Atalaia	114	83	0	0	0	0	0	197
39	CMEI Viver a Infância	217	206	0	0	0	11	0	434
40	Centro Orient Reabilit e Assis Encefalopata CORAE	37	28	42	0	32	0	139	278
41	Centro Promocional Todos Os Santos I	0	105	205	0	0	11	0	321
42	Centro Promocional Todos Os Santos II	0	97	195	0	0	4	0	296
43	CMEI 13 De Maio	88	87	0	0	0	1	0	176
44	CMEI Água Branca	64	0	0	0	0	1	0	65
45	CMEI Alegria De Aprender	171	63	0	0	0	4	0	238
46	CMEI Andreia Cristina	56	39	0	0	0	0	0	95
47	CMEI Atheneu Dom Bosco	162	39	0	0	0	1	0	202
48	CMEI Bairro Alto Da Gloria	66	24	0	0	0	1	0	91
49	CMEI Bairro Feliz	51	0	0	0	0	3	0	54
50	CMEI Bairro Goiá	154	49	0	0	0	1	0	204
51	CMEI Bairro Santo Hilario	32	19	0	0	0	1	0	52
52	CMEI Beija Flor II	51	68	0	0	0	0	0	119
53	CMEI Bem Me Quer	42	60	0	0	0	1	0	103
54	CMEI Brincando E Aprendendo	51	24	0	0	0	1	0	76
55	CMEI Brisas Da Mata	78	90	0	0	0	1	0	169
56	CMEI Buena Vista	99	27	0	0	0	0	0	126
57	CMEI Cantinho Do Saber	39	41	0	0	0	2	0	82
58	CMEI Cantinho Feliz	82	20	0	0	0	0	0	102
59	CMEI Cecilia Meireles	45	38	0	0	0	0	0	83
60	CMEI Ciranda	54	55	0	0	0	0	0	109
61	CMEI Clemente Raimundo Sauthier	71	95	0	0	0	1	0	167
62	CMEI Colemar Natal E Silva	127	35	0	0	0	1	0	163
63	CMEI Conjunto Vera Cruz II	59	48	0	0	0	2	0	109
64	CMEI Conjunto Vera Cruz VI	54	10	0	0	0	1	0	65
65	CMEI Consuelo Nasser	82	68	0	0	0	1	0	151
66	CMEI Cora Coralina	67	15	0	0	0	1	0	83
67	CMEI Criança Cidadã	59	47	0	0	0	1	0	107
68	CMEI Criança Feliz	70	52	0	0	0	2	0	124
69	CMEI Cristiano Emidio Martins	100	0	0	0	0	0	0	100
70	CMEI Deputado Solon Batista Amaral	76	82	0	0	0	2	0	160
71	CMEI Domiciano De Faria	42	51	0	0	0	5	0	98
72	CMEI Dra Marizete Fernandes de Castro Carvalho	48	51	0	0	0	0	0	99
73	CMEI Goiânia Viva	94	25	0	0	0	0	0	119
74	CMEI Herdeiros Do Futuro	67	0	0	0	0	0	0	67
75	CMEI Ipê Amarelo	130	46	0	0	0	0	0	176
76	CMEI Irma Lídia	31	98	0	0	0	3	0	132
77	CMEI Jardim América-Nac	95	0	0	0	0	2	0	97
78	CMEI Jardim Ana Lucia	47	22	0	0	0	3	0	72
79	CMEI Jardim Balneário Meia Ponte	73	25	0	0	0	0	0	98
80	CMEI Jardim Curitiba	105	48	0	0	0	0	0	153
81	CMEI Jardim Das Aroeiras	86	0	0	0	0	1	0	87
82	CMEI Jardim Europa II	75	0	0	0	0	2	0	77
83	CMEI Jardim Goiás	78	24	0	0	0	1	0	103
84	CMEI Jardim Guanabara I	38	58	0	0	0	3	0	99
85	CMEI Jardim Guanabara III	87	48	0	0	0	1	0	136

(continuação)

86	CMEI Jardim Liberdade	67	20	0	0	0	1	0	88
87	CMEI Jardim Mariliza	98	23	0	0	0	0	0	121
88	CMEI Jardim Nova Esperança	129	0	0	0	0	1	0	130
89	CMEI Jardim Presidente-Nac	52	21	0	0	0	1	0	74
90	CMEI Jardim Primavera	143	58	0	0	0	0	0	201
91	CMEI Joao Navega De Aguiar	84	44	0	0	0	2	0	130
92	CMEI Joao Vaz	46	11	0	0	0	1	0	58
93	CMEI Jose Alves Batista	127	67	0	0	0	1	0	195
94	CMEI Lygia Rassi	40	50	0	0	0	0	0	90
95	CMEI Marcia Lorena Mendes	41	14	0	0	0	0	0	55
96	CMEI Maria Francisca Da Silva	103	0	0	0	0	0	0	103
97	CMEI Mateus Barcelos Barretos	78	0	0	0	0	2	0	80
98	CMEI Minervina Maria De Sousa	228	0	0	0	0	0	0	228
99	CMEI Monteiro Lobato	67	20	0	0	0	0	0	87
100	CMEI Nossa Senhora Aparecida	84	37	0	0	0	0	0	121
101	CMEI Oito De Marco	91	49	0	0	0	0	0	140
102	CMEI Orlando Alves Carneiro	98	38	0	0	0	1	0	137
103	CMEI Padre Vitalis	40	66	0	0	0	2	0	108
104	CMEI Parque Amazonia - Nac	64	19	0	0	0	0	0	83
105	CMEI Parque Atheneu	52	0	0	0	0	2	0	54
106	CMEI Parque Eldorado D Oeste	43	48	0	0	0	1	0	92
107	CMEI Pequeno Aprendiz	41	17	0	0	0	3	0	61
108	CMEI Presidente Costa E Silva	103	114	0	0	0	3	0	220
109	CMEI Primeiros Passos	58	48	0	0	0	2	0	108
110	CMEI Professora Alzira De Oliveira Alves	79	0	0	0	0	2	0	81
111	CMEI Professora Darly	50	19	0	0	0	2	0	71
112	CMEI Professora Iacy Alba Rocha Ferreira Lima	70	33	0	0	0	1	0	104
113	CMEI Professora Nair Lacerda Jube Borges	57	50	0	0	0	3	0	110
114	CMEI Recanto Das Garças	71	24	0	0	0	2	0	97
115	CMEI Recanto Infantil	63	17	0	0	0	0	0	80
116	CMEI Residencial Alphaville	80	0	0	0	0	3	0	83
117	CMEI Residencial Itaipu	128	58	0	0	0	2	0	188
118	CMEI Residencial Itamaracá	116	49	0	0	0	5	0	170
119	CMEI Santa Luzia	74	51	0	0	0	0	0	125
120	CMEI Santa Monica	131	66	0	0	0	4	0	201
121	CMEI Sara E Rebeca	157	24	0	0	0	1	0	182
122	CMEI Setor Aeroviário I	32	35	0	0	0	0	0	67
123	CMEI Setor Perim - Nac	62	25	0	0	0	1	0	88
124	CMEI Setor Progresso	78	14	0	0	0	1	0	93
125	CMEI Setor Santos Dumont-Nac	80	0	0	0	0	0	0	80
126	CMEI Setor União	58	23	0	0	0	0	0	81
127	CMEI Tempo De Infância	71	20	0	0	0	3	0	94
128	CMEI Tia Jovita	126	0	0	0	0	2	0	128
129	CMEI Tio Oscar	88	49	0	0	0	3	0	140
130	CMEI Tio Romão	109	89	0	0	0	1	0	199
131	CMEI Vale Dos Sonhos	134	49	0	0	0	0	0	183
132	CMEI Vila Areião-Nac	34	23	0	0	0	0	0	57
133	CMEI Vila Façalville	69	20	0	0	0	2	0	91
134	CMEI Vila Finsocial I	60	50	0	0	0	2	0	112
135	CMEI Vila Izaura	96	24	0	0	0	0	0	120
136	CMEI Vila Legionárias	87	0	0	0	0	0	0	87
137	CMEI Vila Mauá	57	38	0	0	0	2	0	97
138	CMEI Vila Redenção - Nac	78	33	0	0	0	2	0	113

(continuação)

139	CMEI Vila Santa Rita	57	0	0	0	0	0	0	57
140	CMEI Vila Santana	56	44	0	0	0	1	0	101
141	CMEI Vila São Jose	52	0	0	0	0	1	0	53
142	CMEI Vivendo E Aprendendo	52	0	0	0	0	0	0	52
143	Creche Caetano Foglia	60	48	0	0	0	0	0	108
144	Creche Luigina	42	48	0	0	0	0	0	90
145	EM Virginia Gomes Pereira	0	42	164	364	0	10	0	580
146	EM Laurindo Sobreira Do Amaral	0	0	335	243	211	24	0	813
147	Esc Governador Olinto De Paula Leite	89	50	0	0	0	3	0	142
148	EM Alice Coutinho	0	91	246	172	53	18	0	580
149	EM Alto Do Vale	0	40	225	38	0	19	0	322
150	EM Antônio Fidelis	0	103	294	58	0	11	0	466
151	EM Arão Fernandes De Oliveira	0	135	304	0	0	17	0	456
152	EM Ayrton Senna	0	84	443	0	0	6	0	533
153	EM Balneário Meia Ponte	0	81	292	43	0	6	0	422
154	EM Benedito Soares De Castro	0	0	139	27	0	1	0	167
155	EM Bernardo Elis	0	0	338	234	199	42	0	813
156	EM Bom Jesus	0	139	451	59	0	11	0	660
157	EM Brice Francisco Cordeiro	0	0	333	61	59	13	0	466
158	EMCastorina Bittencourt Alves	0	100	304	257	0	18	0	679
159	EMCel Getulino Artiaga	0	46	283	29	123	34	0	515
160	EM Cel Jose Viana Alves	0	50	277	331	65	29	0	752
161	EM Cel Salomão Clementino De Faria	0	24	279	62	0	11	0	376
162	EM Cesar Da Cunha Bastos	0	52	278	58	109	18	0	515
163	EMD Angelina Pucci Limongi	0	26	278	223	0	14	0	541
164	EM Dom Fernando Gomes Dos Santos	0	51	258	245	0	18	0	572
165	EM Dona Belinha	0	0	155	27	82	9	0	273
166	EM Eli Brasiliense	0	63	258	48	0	8	0	377
167	EM Engº ROBINHO MARTINS AZEVEDO	0	26	258	230	170	27	0	711
168	EM Ernestina Lina Marra	0	49	267	280	0	35	0	631
169	EM Eva Vieira De Almeida	0	50	261	56	0	11	0	378
170	EM Evangelina Pereira Da Costa	65	177	0	0	0	3	0	245
171	EM Francisco Bibiano De Carvalho	0	0	180	36	0	4	0	220
172	EM Georgeta Rivalino Duarte	0	0	150	32	0	17	0	199
173	EM Geralda De Aquino	0	0	228	245	124	16	0	613
174	EM GO 04	0	0	66	10	0	4	0	80
175	EM Hebert Jose De Souza	0	21	285	405	0	27	0	738
176	EM Jalles Machado De Siqueira	0	37	101	158	83	17	0	396
177	EM Jarbas Jayme	0	51	190	27	0	27	0	295
178	EM Jardim Nova Esperança	0	147	393	84	144	27	0	795
179	EM Jesuína De Abreu	0	23	222	335	119	26	0	725
180	EM Joao Alves De Queiroz	0	25	371	375	0	17	0	788
181	EM Joao Clarimundo De Oliveira	0	92	225	21	52	6	0	396
182	EM Joao Vieira Da Paixão	0	26	364	252	102	13	0	757
183	EM Jose Alves Vila Nova	0	108	305	61	0	15	0	489
184	EM Lauricio Pedro Rasmussem	0	90	247	192	0	21	0	550
185	EM Lorena Park	0	78	378	86	0	24	0	566
186	EM Luzia De Souza Fiuza	0	99	367	53	0	17	0	536
187	EM Madre Francisca	0	0	206	386	61	14	0	667
188	EM Manoel Jose De Oliveira	0	99	188	0	0	14	0	301
189	EM Marechal Castelo Branco	0	0	153	315	0	12	0	480
190	EM Maria Araújo De Freitas	0	0	214	52	122	10	0	398

(continuação)

191	EM Maria Cândida Figueiredo	0	79	354	53	0	13	0	499
192	EM Maria Clara Machado	0	51	328	168	0	19	0	566
193	EM Maria Da Terra	0	156	419	80	202	27	0	884
194	EM Maria Helena Batista Bretas	0	51	325	51	50	7	0	484
195	EM Nossa Senhora Aparecida	0	87	258	62	83	16	0	506
196	EM Nossa Senhora Da Terra	0	54	482	81	0	34	0	651
197	EM Padre Pelágio	0	25	265	34	0	20	0	344
198	EM Padre Zezinho	0	117	186	0	0	9	0	312
199	EM Patrícia Rodrigues De Paiva	0	100	352	87	66	11	0	616
200	EM Paulo Teixeira De Mendonca	0	0	138	26	0	8	0	172
201	EM Pedro Ciríaco De Oliveira	0	97	263	174	84	45	0	663
202	EM Pedro Gomes De Menezes	0	25	199	221	0	16	0	461
203	EM Pedro Xavier Teixeira	0	48	221	259	134	26	0	688
204	EM Prof Jose Decio Filho	0	93	235	50	0	4	0	382
205	EM Prof Moacir Monclar Brandao	0	54	279	82	47	24	0	486
206	EM Prof Percival Xavier Rebelo	0	94	259	341	0	23	0	717
207	EM Prof Salmon Gomes Figueiredo	0	51	288	50	0	24	0	413
208	EM Profa Antonia Maranhao Do Amaral	0	79	537	91	0	24	0	731
209	EM Profa Dalisia Elizabeth Martins Dolles	0	24	171	220	0	17	0	432
210	EM Profª Deushaydes Rodrigues de Oliveira	0	45	271	128	0	11	0	455
211	EM Profa Maria Camargo	0	49	261	58	0	29	0	397
212	EM Professor Lourenco Ferreira Campos	0	78	383	57	0	10	0	528
213	EM Professor Nadal Sfredo	0	89	307	237	0	34	0	667
214	EM Professor Trajano De Sa Guimaraes	0	48	248	288	0	17	0	601
215	EM Professora Cleonice Monteiro Wolney	0	48	145	102	38	7	0	340
216	EM Professora Leonisia Naves de Almeida	0	101	502	398	128	33	0	1162
217	EM Professora Nara do Carmo Rezende Amorim	0	0	448	400	0	30	0	878
218	EM Professora Silene De Andrade	0	0	55	121	0	8	0	184
219	EM Rainha da Paz	61	174	233	0	0	8	0	476
220	EM Recanto do Bosque	0	51	542	115	66	11	0	785
221	EM Regina Helou	0	0	189	28	0	6	0	223
222	EM Residencial Monte Carlo	0	29	487	121	0	10	0	647
223	EM Rui Barbosa	0	73	243	28	0	16	0	360
224	EM Santa Helena	0	49	249	47	0	12	0	357
225	EM Santa Rita De Cassia	0	19	37	7	0	1	0	64
226	EM Santo Antônio	0	26	138	240	0	14	0	418
227	EM São Jose	0	91	495	116	155	25	0	882
228	EM Senador Darcy Ribeiro	0	100	258	190	75	15	0	638
229	EM Stephania Alves Bispo	0	125	333	54	130	26	0	668
230	EM Vila Rosa	0	68	139	34	51	13	0	305
231	EM Waterloo Prudente	0	42	347	29	0	16	0	434
232	EM Wilmar da Silva Guimaraes	0	50	194	42	0	4	0	290
233	EM Donata Monteiro Da Motta	0	119	377	46	97	16	0	655
234	EM Marcos Antonio Dias Batista	0	25	359	412	53	35	0	884
235	EM Marechal Ribas Junior	0	0	259	27	0	24	0	310
236	EM Odília Mendes De Brito	0	0	243	228	0	19	0	490
237	EM Jaime Câmara	0	57	157	170	66	15	0	465
238	EM Maria Odete Augusta De Brito	0	147	243	0	0	0	0	390
239	Escola de Ensino Especial Ascep	0	0	36	0	20	0	56	112
240	Escola Direito do Saber-CECOM	0	70	228	43	0	9	0	350
241	EM Abrão Rassi	0	60	219	149	70	10	0	508
242	EM Agripina Teixeira Magalhaes	0	51	245	52	43	17	0	408
243	EM Alonso Dias Pinheiro	0	0	158	27	103	4	0	292

(continuação)

244	EM Amâncio Seixo De Brito	0	44	329	393	80	33	0	879
245	EM Ana Das Neves De Freitas	0	54	113	109	0	6	0	282
246	EM Arcebispo Dom Emmanuel	0	50	151	40	0	13	0	254
247	EM Ary Ribeiro Valadão Filho	0	68	166	30	0	4	0	268
248	EM Barbara De Souza Morais	37	91	218	176	139	18	0	679
249	Em Benedita Luiza Da Silva De Miranda	0	75	382	58	0	8	0	523
250	EM Buena Vista	0	121	605	141	0	23	0	890
251	Em de Tempo Integral Jardim Novo Mundo	0	78	150	0	0	3	0	231
252	EM de Tempo Integral Setor Grajau	0	0	288	57	0	18	0	363
253	EM Deputado Jamel Cecílio	0	100	346	56	0	26	0	528
254	EM Dom Tomas Balduino	0	53	288	285	0	17	0	643
255	EM Dona Rosa Martins Perim	0	47	296	272	0	23	0	638
256	EM Dr Nicanor De Assis Albernaz	0	74	266	162	0	22	0	524
257	Em Engenheiro Antônio Felix Da Silva	0	74	268	268	0	25	0	635
258	EM Francisco Matias	0	82	267	46	0	16	0	411
259	EM Frei Demétrio Zanqueta	0	0	234	30	0	11	0	275
260	EM Frei Nazareno Confaloni	0	61	217	181	116	30	0	605
261	EM Grande Retiro	20	143	264	28	0	5	0	460
262	Em Honestino Monteiro Guimaraes	0	127	323	294	0	8	0	752
263	EM Irma Veneranda	0	33	410	91	0	28	0	562
264	EM Itamar Martins Ferreira	0	45	262	257	143	41	0	748
265	EM Izabel Esperidião Jorge	0	72	213	55	103	24	0	467
266	EM Jardim América	0	15	439	111	69	18	0	652
267	EM Jardim Atlântico	0	51	198	31	0	13	0	293
268	EM Joao Braz	0	19	261	248	67	12	0	607
269	EM Joao De Paula Teixeira	0	52	181	25	0	7	0	265
270	EM Joao Paulo I	98	48	0	0	0	4	0	150
271	EM Joaquim Câmara Filho	0	109	346	75	103	20	0	653
272	EM Joel Marcelino De Oliveira	0	26	383	79	70	22	0	580
273	EM Jose Carlos Pimenta	0	0	82	48	0	2	0	132
274	EM Lions Clube Bandeirantes	0	97	287	293	118	24	0	819
275	EM Lions Clube De Goiânia Tocantins	0	117	354	44	0	10	0	525
276	EM Manoel Jacintho Coelho	0	121	460	82	0	29	0	692
277	EM Maria Genoveva	0	0	102	21	0	0	0	123
278	EM Moises Santana	0	0	135	25	0	10	0	170
279	EM Monica De Castro Carneiro	0	0	213	50	183	10	0	456
280	EM Monteiro Lobato	0	0	404	369	72	18	0	863
281	EM Nova Conquista	0	0	327	380	71	21	0	799
282	EM Olegário Moreira Borges	0	50	267	47	0	19	0	383
283	EM Orlando De Morais	0	100	375	255	0	15	0	745
284	EM Osterno Potenciano E Silva	0	46	262	56	105	11	0	480
285	EM Pedro Costa De Medeiros	0	45	273	286	86	12	0	702
286	EM Presidente Vargas	0	41	227	292	121	9	0	690
287	Em Professor Aristoclides Teixeira	0	95	306	247	0	13	0	661
288	Em Professor Hilarindo Estevam De Souza	0	65	361	88	161	8	0	683
289	EM Professor Paulo Freire	0	101	360	46	0	18	0	525
290	EM Professora Amelia Fernandes Martins	0	47	231	267	0	18	0	563
291	EM Professora Edna De Roure	0	50	200	0	0	6	0	256
292	EM Professora Lousinha	0	51	75	0	0	3	0	129
293	Em Professora Maria Nosidia Palmeiras das Neves	0	0	222	61	0	25	0	308
294	Em Professora Marília Carneiro Azevedo Dias	0	0	216	378	111	24	0	729
295	EM Renascer	0	0	402	364	77	26	0	869
296	EM Residencial Itaipu	0	0	627	158	132	32	0	949

(continuação)

297	EM Rotary Goiania Sul	0	140	298	51	0	13	0	502
298	EM Rui Rodrigues	0	0	99	0	0	2	0	101
299	EM Santa Terezinha	0	29	76	8	0	4	0	117
300	EM Sebastiao Arantes	0	25	178	29	0	11	0	243
301	EM Solar Ville	0	0	442	82	0	24	0	548
302	EM Targino De Aquiar	0	0	177	31	0	7	0	215
303	EM Tropical Ville	0	77	412	75	0	16	0	580
304	Em Vereador Carlos Eurico De Camargo Alves	0	51	442	107	0	27	0	627
305	Em Vicente Rodrigues Do Prado	0	53	234	47	0	7	0	341
306	EM Vitor Hugo Ludwig	0	101	274	45	0	16	0	436
307	EM Zevera Andrea Vecci	0	0	241	43	0	10	0	294
308	Escola Neio Lucio Naciff	0	25	267	59	0	4	0	355
309	Escola Padre Lima	0	0	395	84	0	22	0	501
310	Escola Rotary Goiania Oeste	0	70	257	51	0	11	0	389
Total		11626	14583	45991	20561	5798	2867	270	101696

Fonte: Dados do Inep/Plataforma QEDu, compilados pela pesquisadora, 2020.

Nos dados disponíveis na Plataforma dos dados do último Censo Escolar, do INEP, que também estão disponíveis na Plataforma QEDu, até o momento da pesquisa, a SME, atende um total de 11.626 crianças na Creche, 14.583 crianças na Pré-Escola, 45.991 crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1, 20.561 nas séries finais do Ensino Fundamental 1, 2.867 crianças na Educação Especial em classes comuns e 270 em classes exclusivas. Além disso, atende 5.798 estudantes na EJA do Ensino Fundamental.

Ao todo, entre Creche e Pré-Escola, são 26.209 mil crianças na Educação Infantil. Um número que desafia retomar as metas do PNE (2014-2024) acerca da formação dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica e, principalmente, que desafia a pesquisas para verificar o como esta Educação Infantil está acontecendo, considerando que, conforme mencionado no terceiro capítulo desta tese, as crianças das classes mais pobres são as mais penalizadas.

Resta destacar que, antes da pandemia causada pelo Coronavírus causador da doença Covid-19, a intenção era justamente verificar os critérios e em que condições ocorre o atendimento na Educação Infantil tanto em Goiânia quanto em Senador Canedo, o que não foi possível e esta pesquisa resultou nesta análise documental. Contudo, é um projeto para pesquisas futuras, haja vista o interesse em continuar atuando nesta etapa da educação básica.

Importante ressaltar ainda que as diferenças na organização do tempo, do espaço e das condições de oferta, de instituições de educação infantil para a etapa

da pré-escola se ampliaram devido à obrigatoriedade de atendimento para a faixa etária de 4 e 5 anos. E, a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade estava prevista na Emenda Constitucional (EC 59/2009) para ocorrer até o ano de 2016, quando esta emenda ampliou a escolaridade obrigatória para 4 a 17 anos de idade (BRASIL, 1988).

4.4 Avaliação: Documento Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia/GO

Para a análise do Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME), destaca-se o compromisso anunciado na introdução deste documento:

Por isso, a necessidade de reafirmar a infância e a criança como o centro do planejamento curricular. Além das normativas mencionadas, este documento foi elaborado com base na observação dos seguintes pontos: a reafirmação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2009) como documento normativo que estabelece princípios, eixos e ações para a construção do currículo, dos projetos político-pedagógicos e dos processos avaliativos nessa etapa da educação básica; a compreensão de que as ações educativas e pedagógicas e os processos de aprendizagens e desenvolvimento acontecem associados à relação entre o indivíduo e a sociedade, conforme fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural, na qual se baseiam os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação e Esporte [...] (GOIÂNIA, 2020, p. 8).

Importante esclarecer que a defesa de uma educação omnilateral para as crianças de 0 a 5 anos deve ser pautada nos princípios – eixos – que contemplem o direito a ser da criança no centro do planejamento curricular bem como a concepção proposta pela Teoria Histórico-cultural.

A promessa de uma educação plena e integral para as crianças foi evidenciada e não é possível admitir o alinhamento com princípios e concepções que se oponham a estes fundamentos.

Quando a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da rede municipal de Goiânia: *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014, p. 34) afirma e defende que:

[...] os processos de aprendizagem e desenvolvimento podem não ser iguais para pessoas diferentes, embora possam ocorrer de modo semelhante. Esta concepção difere essencialmente de concepções que

estabelecem estágios universais para todas as crianças. Vygotski (2007) argumenta que, devido ao contexto histórico de cada criança, não há como determinar um único esquema para que se represente adequadamente a relação dinâmica entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, é inaceitável reconhecer os objetivos de aprendizagem para a educação infantil determinados pela BNCC de 2017, que se encontram organizados por faixas etárias – Bebês (0 a 1 ano e 6 meses); b) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); c) Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) – e, Campos de Experiências, como uma proposta curricular que tenha como fundamento a Teoria Histórico-Cultural. Vygotski (2007, p. 76) já afirmava que “não há como determinar um único esquema para que se represente adequadamente a relação dinâmica entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Os objetivos de aprendizagem pré-definidos para cada Campo de Experiência e determinado por etapas de acordo com a idade da criança é uma nova roupagem para as listas de conteúdos e a forma etapista de considerar as aprendizagens da criança pautadas no aspecto biológico ou das faixas etárias, desconsiderando o sujeito histórico-Cultural nos seus vários aspectos.

A BNCC (2017) ao apontar que os Campos de Experiências são constituídos como um “arranjo curricular” foi muito assertiva, pois remete a uma argumentação que não se sustenta na Teoria Histórico-Cultural. Ao contrário, rompe com a concepção do sujeito histórico e acolhe a educação tecnicista e mercadológica, que propõe conteúdos mínimos para a classe trabalhadora como afirmou Freire (2015), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, sobre a “educação de tamanho único”, que objetiva a futura empregabilidade do educando.

Outro ponto a ser destacado na BNCC (2017) e no Documento Curricular de Goiânia/GO para a Educação Infantil, de 2020, são as dez competências determinadas para todas as etapas da Educação Básica, que tem por objetivo controlar o ensino obrigatório oferecido nas escolas públicas para o público de baixa renda.

Na introdução do Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (2020), assume-se o compromisso de se manter a educação integral para as crianças, previstas nas DCNEI (2009) e na Proposta Pedagógica da Rede Municipal em *Infâncias e Crianças em Cena: por uma*

Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (GOIÂNIA, 2014), que narra uma história de luta por qualidade na educação infantil e implementação de direitos da criança com uma trajetória de conquistas que é interrompida pela legislação vigente proposta no Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia em 2020. Neste documento, renuncia-se a um legado de lutas e conquistas para se adequar a uma política de ensino de baixo custo e instrumental.

Ao invés de uma educação integral, o movimento é de uma educação genérica e reducionista, onde são apresentados parâmetros baseados nas competências, objetivos de aprendizagem organizados por faixas etárias e um arranjo para a organização do currículo por campos de experiências, na tentativa de argumentar que os Campos de Experiências não são equivalentes às Áreas do Conhecimento. Percebe-se a intencionalidade de se ocultar os conteúdos curriculares determinados nos objetivos de aprendizagem para cada Campo de Experiências. Ainda há uma pseudo-correspondência entre o que propõe as DCNEI (2009) e o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (2020) e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, conforme apresentados no Quadro 1 (p. 30) e Quadro 2 (p. 31) do respectivo documento. Também há uma correspondência entre as competências propostas para a Educação Básica da BNCC (2017) e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, conforme o Quadro 3, constante na p. 32 do respectivo documento.

Nesse movimento de alinhamento ao que requer o mercado de trabalho e futura empregabilidade aos educandos da classe trabalhadora, argumenta-se mediante esta passagem:

Reconhecer que o currículo é um campo em movimento, em reorientação é um avanço, porém o carro na marcha a ré também está em movimento. As disputas são por direções desse movimento. As políticas de avaliação por competências, por resultados exigidos pela empregabilidade são um lamentável movimento de marcha a ré na história da nossa educação. (ARROYO, 2013, p.104).

A disputa por espaço e direitos para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia tem uma história de luta exitosa. Desde 1995, quando assumiu a Educação Infantil como integrante da Rede Municipal de Ensino,

elaboram-se documentos para nortear o desenvolvimento de ações educativas nas Instituições de Educação Infantil, tendo como referência os documentos elaborados pelo MEC e Estado de Goiás, porém com a intencionalidade de zelar e assegurar o direito da criança (GOIÂNIA, 2020)

Atualmente, a análise que se faz o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (2020) é uma espécie de alinhamento ao que propõe a BNCC/2017 e sua receita de educação para a infância, num movimento de “marcha à ré”, desconsiderando a história de lutas e conquistas pelo direito a educação infantil omnilateral que se propõe a considerar as diversas infâncias, as culturas infantis, suas histórias; dando-lhes vez e voz sem determinar-lhes quando aprender e o que aprender.

No geral, os dados revelam que Goiânia está se organizando para atender as crianças na Educação Infantil e garantir-lhes o direito à educação integral. Resta saber se, caso os cortes nos recursos continuem da forma como estão, quais serão os rumos que a Educação Infantil tomará no país, considerando-se que a Medida Provisória nº 1.161, de 9 de agosto de 2021, já citada anteriormente, tem gerado fortes críticas por abrir espaços para a política de *vouchers*²⁰ como política de financiamento para matrículas na Educação Infantil. Um “Auxílio Criança Cidadã” que contradiz a proposta das próprias Diretrizes e Bases da Educação Nacional e até mesmo o que a própria BNCC aborda sobre o Direito de Aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Os tempos continuam de luta!

²⁰ “O programa de vouchers, ou vale-Educação, é uma política na qual um valor financeiro é dado pelo Estado aos pais a fim de que eles escolham uma escola particular para seus filhos”. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/politica-de-vouchers-na-educacao-nao-responde-as-necessidade-brasileiras/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se analisar, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, o que o poder público tem feito para garantir o direito da criança menor de seis anos, no que diz respeito a sua efetiva participação, como sujeito de direito, em instituições de Educação Infantil conforme previsto na legislação brasileira e do município de Goiânia.

A princípio planejou-se coletar os dados relacionados a temática por meio de uma pesquisa de campo no ambiente escolar. Porém, como já mencionado, em função da pandemia da Covid-19 ter se espalhado por todo o mundo e, especificamente na cidade de Goiânia, assim como nas escolas do Brasil, as instituições de educação foram fechadas como medida para conter o vírus. Para dar sequência ao estudo em curso, optou-se pela análise documental para averiguar e efetividade dos direitos da criança, garantidos no atendimento de creches e pré-escolas na cidade de Goiânia a partir de dispositivos legais.

No quesito direito da criança na primeira infância, o recorte se deu no sentido de desvendar o direito à educação integral, previsto na Constituição Federal 1988, e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, visando constatar as aproximações e distanciamentos previstos na legislação vigentes no Brasil e em Goiânia. Observa-se que são legislações que se mantêm alinhadas ao proposto nacionalmente, posteriormente, no Estado e, em seguida, no Município.

É de salutar importância esclarecer que a educação integral que defendemos neste estudo é uma educação omnilateral que ofereça ao sujeito uma formação ampla nas várias áreas do conhecimento e que o capacite para a autonomia e livre pensamento. Ao contrário da educação instrumental e mercantilista adotada no modo de produção capitalista, que visa a preparação do sujeito somente para se tornar mão-de-obra e atender às demandas do capital.

A educação integral baseada no princípio da omnilateralidade objetiva contribuir na formação do sujeito para a vida, para que possa usufruí-la com sabedoria e liberdade cujo princípio do trabalho seja o próprio sustento e realização pessoal. Para alcançar essas metas, optou-se pelo Materialismo Histórico e Dialético, método crítico que nos possibilita, por meio de suas categorias de análises. Dentre elas, a contradição, que ajudou a compreender, ao se analisar a educação de crianças pequenas, no contexto de sua origem, as intenções e

objetivação da implantação de uma educação assistencialista. Isso porque a educação assistencialista cria sujeitos passivos, obedientes e que atendem bem a uma demanda de mão de obra para o mercado trabalhista de forma submissa.

A história apresentou com propriedade as mazelas enfrentadas pela classe trabalhadora, advindas da desigualdade social, que expôs diretamente a criança pequena: a fome, abandono e o alto índice de mortes. Foi nesse contexto que as organizações não governamentais socorreram as nossas crianças com ações assistencialistas e com a intencionalidade de minimizar a trágica situação.

Nesse espaço é apropriado ressaltar a importância do trabalho assistencialista realizado por comunidades religiosas e famílias abastadas. Porém, não podemos conformar que a assistência continue a ser protagonista em um país que estabeleceu, através de sua Constituição Federal de 1988, o Estado de direito. Nesse sentido é salutar que continuemos a zelar pelo direito de nossas crianças a uma educação emancipatória, laica e socialmente referenciada, no paradigma de educação integral e omnilateral.

Vimos que no século XX tivemos um forte período também marcado pela omissão do Estado, que não oferecia nenhum atendimento à população mais pobre. Mais tarde, o Estado engajou-se na luta assistencial, em parceria com as organizações não governamentais. Nesse período o Estado assistencialista compreendia sua ação como favor aos mais pobres e não como sujeitos de direito e de políticas de responsabilidade do Estado.

Depois de uma luta aguerrida de mães trabalhadoras, movimentos feministas, trabalhadores organizados, dentre outros, veio a conquista do estado de direito ao povo brasileiro e a Educação Infantil passou a ser prevista na Constituição Federal de 1988, como direito da criança, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) como primeira etapa da educação básica, reiterada pela BNCC.

Foi possível compreender que há um longo caminho entre a conquista do direito e sua real implantação. Na trajetória da Educação Infantil destinada a um sujeito de direito, no contexto de um Estado de direito, há uma disputa aguerrida. Assim, ao longo do primeiro capítulo, buscamos fazer um resgate da história e historicidade na legislação, e em documentos oficiais brasileiros, sobre a conquista do direito à Educação Infantil. Para tal, foi necessário realizar um breve histórico sobre a descoberta da infância até se chegar à criança como sujeito de direito à

educação, haja vista esta conquista, em termos de construção histórica, ser algo recente.

A finalidade no segundo capítulo foi dialogar a luz da concepção sócio-histórica, sobre os modos que a criança aprende e desenvolve, que compreende o sujeito como ser social e histórico.

Nas interações entre os sujeitos, ambiente considerado propício ao aprendizado e desenvolvimento das crianças, a defesa de uma educação integral numa perspectiva histórico-crítica, que compreende a educação para a emancipação do sujeito na sua completude, composta pelas dimensões: física, intelectual, social, afetiva e psíquica. Nessa perspectiva o sujeito é considerado na sua indivisibilidade e não há dimensão que se sobrepõe a outra.

Sob a ótica da concepção sócio-histórica a aprendizagem da criança começa antes de seu ingresso na escola e compreende que a criança tem a própria história e um conhecimento adquirido em conformidade com suas experiências. “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, 1991, p. 8).

No terceiro capítulo, estabelecemos um diálogo sobre as concepções de currículo predominantes nas instituições educativas e suas prerrogativas para a sociedade. Na contramão de propostas tecnicistas, que visam os interesses econômicos burgueses, nossa opção é por um currículo que tem por objetivo a aprendizagem, desenvolvimento e emancipação do sujeito numa perspectiva crítica, ancorados no Materialismo Histórico e Dialético, que objetiva uma formação omnilateral e vislumbra uma sociedade igualitária e justa para todos.

Apresentamos as características e os pressupostos de currículo numa perspectiva crítica e de um currículo de concepção neotecnicista. Para analisar ambas as perspectivas, a BNCC foi o aporte de referência. Sua organização por meio do desenvolvimento de competências e direitos de aprendizagem deram sustentação à crítica do modelo de educação adotado no país, pois ao propor na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) uma educação integral que permita ao sujeito desenvolver os aspectos físicos, intelectual, emocional e social, a contradição presente ao organizar a Base Nacional Comum Curricular (2017) por competências e direitos de aprendizagem,

pressupostos ancorados no ensino tecnicista com vistas a atender o mercado de trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (GO), objeto de análise nesta pesquisa, considera o atendimento à Educação Infantil como uma etapa única, em que o educar e o cuidar perpassam por todas as ações realizadas em suas instituições educacionais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, de forma complementar à ação da família e da comunidade.

Averiguamos, assim, que a pesquisa trouxe esclarecimentos sobre a origem da Educação Infantil, sua trajetória e sobre as atuais políticas vigentes. Nessa caminhada muitos esforços foram somados para que a criança fosse reconhecida como sujeito de direitos e ter uma educação condizente com a sua condição.

Constatamos ainda que as conquistas obtidas para o nível infantil são constantemente ameaçadas com a redução de orçamento, escolarização antecipada para a pré-escola, contratação de trabalhadores leigos para o atendimento de creche, atendimento de meio período para aumentar o número de vagas e emendas na legislação que ao invés de acrescentar direitos, suprimem os já conquistados.

Por isso, esse debate não pode ser esgotado com a defesa dessa tese. Ao contrário, ele deve servir de estímulo para estar sempre presente na roda de discussões, na formação de professores, na pós-graduação e tema de pesquisas em todos os níveis formativos. Só assim será possível garantir que o direito a formação integral para as nossas crianças seja efetivado numa perspectiva crítica e omnilateral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosane Cândida de. Educação infantil, currículo e formação de conceitos: considerações a partir da teoria histórico-cultural. *In*: ANPED, Centro Oeste, **Anais.**, 2014.
- ALTHUSSER, Louis. **ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editora Presença L.Da, 1970.
- APLLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico] / Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- AQUINO, Ligia Leão. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil. *In*: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória ES: EDUFUS, 2015.
- ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução Dora Flaskman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marco Antônio. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; BARROS, Daniela; PEQUENO Saulo. **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado das Letras, 2018, p. 137-160.
- BARROS, Camila et al. Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da educação infantil. *In*: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 49-65.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. v.1, Brasília, 1998.
- BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**, v.2. Brasília, 1998.
- BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**, v.3. Brasília, 1998.

BRASIL, MEC/INEP. **Plano Nacional de Educação – Relatório 1º Ciclo 2016**. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php#. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL, MEC/INEP. **Plano Nacional de Educação – Relatório 2º Ciclo 2018**. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php#. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL, MEC/FNDE. **Manual de execução financeira dos programas e apoio à educação infantil / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: FNDE, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/ps-educacao-infantil/apoio-a-novas-turmas-infantil>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL, MEC/FNDE. **Relatórios de Gestão/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: FNDE, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/relatorios/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm/. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de novembro de 2009. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei9394-96/>. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 72, de 2 de abril de 2013**. Altera a redação do parágrafo único do art. 7 da Constituição Federal para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de abril de 2013. Seção 1 p. 6.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE/MEC. **Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009**. Estabelece orientações, diretrizes, critérios e normas para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil), nos termos da Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, a partir do exercício de 2009. Brasília-DF. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3337-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-36-de-13-de-julho-de-2009#:~:text=Estabelece%20orienta%C3%A7%C3%B5es%2C%20diretrizes%2C%20crit%C3%A9rios%20e,partir%20do%20exerc%C3%ADcio%20de%202009>. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília-DF, Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+Ciclo+de+Monitoramento+das+Metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4259eed4-ce87-46c7-b5bb-a9e09dee5abb?version=1.0>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19601969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da base nacional comum curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 20 jul. 2018.

BRASIL, MEC/FNDE. **Resolução nº 15, de 16 de maio de 2013**. Estabelece critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para a manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, a partir do exercício de 2013. Brasília: 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30554270/do1-2013-05-17-resolucao-n-15-de-16-de-maio-de-2013-30554262. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL, MEC/FNDE. **Resolução nº 16, de 16 de maio de 2013**. Estabelece

critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal, para a manutenção de novas turmas de educação infantil, a partir do exercício de 2013. Brasília: 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30554292/do1-2013-05-17-resolucao-n-16-de-16-de-maio-de-2013-30554280. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL, MEC/FNDE. **Resolução nº 17, de 16 de maio de 2013**. Estabelece procedimentos para a transferência obrigatória de recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro suplementar à manutenção e ao desenvolvimento da educação infantil para o atendimento de crianças de zero a 48 meses informadas no Censo Escolar da Educação Básica, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família, em creches públicas ou conveniadas com o poder público, no exercício de 2013. Brasília: 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30554291/do1-2013-05-17-resolucao-n-17-de-16-de-maio-de-2013-30554279. Acesso em: 10 out. 2021.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. *In: Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, nº 101, julho 1997, p.113-127.

CAMPOS, M. M. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. *In: MEC/SEF/COEDI*, Brasília, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996. BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 vinte anos depois projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortêz, 2018.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE – ANPAE**. v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 10 out. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 331. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia e a educação como direito**. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/?doing_wp_cron=1629149529.2202959060668945312500. Acesso em: 20 set. 2021.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. *In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO Tereza. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.

COSTA, Edith Gonçalves; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia

e sociedade (CTS). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21043, 2021 <https://doi.org/10.1590/1516-731320210043>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXgySDyprZJXPQJg76T6fNn/>. Acesso em: 15 out. 2021.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SIQUEIRA, Romilson Martins; CAMPOS, Rosânia. *Voucher na Educação Infantil e a precarização da política de acesso*. jun. 2021. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/texto_voucher_educacao_infantil_gt_07_junho_2021.docx.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

DONZELOT J. **A polícia das famílias**. Tradução de M. T. C. Albuquerque; rev. téc. de J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: a esfinge que ameaça a educação brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia. Teoria sobre currículo – uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. 3 n. 10 - jan.-jun./2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3246595-Teorias-sobre-curriculo-uma-analise-para-compreensao-e-mudanca.html>. Acesso em: 31 ago. 2021.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. Tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas e Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0752393686166.doc>. Acesso em: 20 jul. 2021.

KRAMER, Sonia. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professores? In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LÚRIA, Alexander Romanovich *et al.* **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991. p. 59-76.

LIBANEO, J. C. Tendências pedagógicas da prática escolar. **Revista ANDE**, São Paulo, 1(4), 1982. p. 40-44.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-82, jan./mar.2016.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**. Tradução: Newthon Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Claudio de

Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto A ideologia alemã – Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões Materialista e Idealista**. São Paulo, SP, Martin Claret, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Petê Rissatti [Ed. especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 35 n° 102 /2020: e3510221. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo e questões atuais**. Cap. 1: Currículo, Utopia e pós-modernidade. Rio de Janeiro: UERJ/UFRJ, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos *et al.* **Creches: crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAUPP, Marilene Dandolini Raupp; DURLI, Zenilde Durli; CORAL, Edineia Solange; NEIVERTH, Thaisa. A Gestão do Curso de Especialização em Educação Infantil na UFSC. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs.). **Educação Infantil e**

Formação de Professores. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 17-46.

REGO, Teresa Cristina. **Lev Vygotsky**: precursor da teoria histórico-cultural: a importância da cultura e da linguagem na constituição do psiquismo. São Paulo: Editora Segmento, 2018.

ROSA, Sandra Valeria Limonta. Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antônio Gramsci. In: XVIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG: **Anais...** Formação,

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTANA, Bruno Reis; SILVA, Wagner Rodrigues; FREITAS, Mirella Oliveira. O show da Luna como gênero mediador de Educação Científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21003, 2021 <https://doi.org/10.1590/1516-731320210003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/mWbjxSX639vX6bY4h7GHmjL/>. Acesso em: 15 out. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015, p. 61-89.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortês, 2007.

SILVA, Ana Cleide; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Educação Infantil: a organização curricular e a metodologia sugerida com os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 29–51, 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/70>. Acesso em: 15 out. 2021 <https://doi.org/10.29327/211653.6.2-3>.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teorias do currículo: o que é isto? Teorias do currículo: o que é isto? In: **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, Vital Ataíde da. **Adorno e Horkheimer: a teoria crítica como objeto de emancipação**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Filosofia. Universidade Federal da Bahia: Salvador, BA, 2007.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância criança**. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2011.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

VIGOSTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOSTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOSTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LÚRIA, Alexander Romanovich *et al.* **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991, p. 1-18.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO – Sistematização de Teses e Dissertações

SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES 2014 – BIBLIOTECA CAPES							
Trabalho docente	Currículo	Formação de Professores	Educação integral	História e historicidade	Condições de oferta	Qualidade	Direito da criança a educação infantil
01. PASINATO, SIRLANDA MARIA RODRIGUES. FINITU DE E RESILIÊNCIA NO COTIDIANO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 09/12/2014 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 372 P282f 2014 Biblioteca Joaçaba. Detalhes	02. CORREIA, ROSANGELA ACCIOLY LINS. AKPALÔ: compondo linguagens africano-brasileiras para o currículo da educação infantil no município de Santo Amaro de Ipitanga' 08/05/2014 253 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE E Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia. Detalhes	03. FARIA, ALESSANDRA DE CARVALHO. Linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil: um estudo de projeto pedagógico' 25/09/2014 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara. Detalhes	04. CAVALCANTE, GICELMA DE OLIVEIRA. FORMAÇÃO DE PROFESSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO SUPERIOR: Uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000 – 2013)' 10/11/2014 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFAL e Sala de Leitura do PPGE. Detalhes	16. FERNANDES, CINTHIA VOTTO. A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência' 26/02/2014 240 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. Detalhes	21. FLORES, VANESSA MEDIANEIRA DA SILVA. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM INTERLOCUÇÃO COM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL' 10/07/2014 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM. Detalhes	25. GRANDO, MARINA SCHNORR. A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UMA REVISÃO NECESSÁRIA' 13/03/2014 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF. Detalhes	24. SILVA, DEBORA ALICE MACHADO DA A IMPLEMENTAÇÃO DOS CEI'S "NAVES-MÃE" NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: UM NOVO CAVALO DE TRÓIA?' 29/08/2014 242 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "Campus " Taquaral. Detalhes
2- PINHEIRO, FRANCISCO PABLO HUASCAR ARAGAO. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OFÍCIO, ATIVIDADE E SAÚDE.' 18/09/2014 373 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Detalhes	05- SOUZA, KARLA BIANCA FREITAS DE. EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: O LUGAR DE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E PROFESSORAS NO CURRÍCULO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE IMPERATRIZ-MARANHÃO.' 02/07/2014 271 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Detalhes	04- CAVALCANTE, GICELMA DE OLIVEIRA. FORMAÇÃO DE PROFESSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO SUPERIOR: Uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000 – 2013)' 10/11/2014 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufal e Sala de Leitura do PPGE. Detalhes		26- SANTOS, SOLANGE ESTANISLAU DOS. AS CRIANÇAS (IN)VISÍVEIS NOS DISCURSOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE IMAGENS E PALAVRAS' 31/10/2014 140 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Detalhes	23- PALMEN, SUELI HELENA DE CAMARGO. O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas' 09/12/2014 350 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UNICAMP Detalhes		

SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES 2014 – BIBLIOTECA CAPES							
Trabalho docente	Currículo	Formação de Professores	Educação integral	História e historicidade	Condições de oferta	Qualidade	Direito da criança a educação infantil
30- MOURA, DANIELA RUPPENTHAL. DOCÊNCIA ARTESÃ NA EDUCAÇÃO INFANTIL' 24/02/2014 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC. Detalhes	14- DUTRA, ANDREA SILVEIRA. E, AGORA EU VOU PRA ONDE? A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DE MESQUITA – RJ, EM JOGO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO' 25/02/2014 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: undefined. Detalhes 15- RIBEIRO, EDINEIA CASTILHO. PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental' 28/03/2014 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFJF. Detalhes	06- CRUZ, JACICLEIDE FERREIRA TARGINO DA. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?' 27/02/2014 317 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede. Detalhes		32- SOUZA, PRISCILA VIVIANE DE. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL DE MARINGÁ: DO 'PARQUINHO INFANTIL' À UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA – UPAPE (1969 - 1974).' 14/04/2014 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM Detalhes 35- FERREIRA, EMERSON BENEDITO. Crianças infames: fragmentos de vidas no arquivo público e histórico de Ribeirão Preto' 27/02/2014 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar Detalhes			

SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES 2014 – BIBLIOTECA CAPES							
Trabalho docente	Currículo	Formação de Professores	Educação integral	História e historicidade	Condições de oferta	Qualidade	Direito da criança a educação infantil
	<p>17- BARDEM, SILVANA CAPELLI. A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO HUMANIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS CONCRETAS' 12/03/2014 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: Dr. Jalmar Bowden. Detalhes</p> <p>18- SATHRES, SILVIANI MONTEIRO. "QUEM VAI? QUEM FICA? E O QUE VAMOS FAZER LÁ?" INTERLOCUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROGRAMA PROINFÂNCIA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO CENTRAL DO RS' 11/07/2014 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM. Detalhes</p> <p>20- GRACILIANO, ELIANA CLAUDIA. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?' 21/02/2014 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM. Detalhes</p> <p>22- LINS, CLAUDEMIR CUNHA. O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil: entre o cuidar e o educar' 28/04/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP. Detalhes</p>	<p>09- CARPI, ANA CRISTINA MENEGAZ DOS SANTOS. Tornar-se Docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006' 25/03/2014 220 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D. Detalhes</p> <p>10- EMANUEL, ADRIANA VAZ EFISIO. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES: DESVELANDO O FIO DE SUAS FORMAÇÕES' 16/12/2014 87 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE UBERABA. Detalhes</p> <p>11- DUTRA, ROSYANE DE MORAES MARTINS. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil' 31/07/2014 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA. Detalhes</p> <p>13- SANTOS, EDNA APARECIDA SOARES DOS. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAÇÃO E EXPECTATIVAS DAS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS' 31/03/2014 319 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina. Detalhes</p>					

SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES 2014 – BIBLIOTECA CAPES							
Trabalho docente	Currículo	Formação de Professores	Educação integral	História e historicidade	Condições de oferta	Qualidade	Direito da criança a educação infantil
		<p>19- MAGALHAES, CASSIANA. Implicações da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores da Educação Infantil' 26/02/2014 196 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA, Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília. Detalhes</p> <p>27- DRUMOND, VIVIANE. Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa' 14/02/2014 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: undefined. Detalhes</p> <p>28- NOGUEIRA, MAIARA DE OLIVEIRA. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROINFANTIL' 06/06/2014 103 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS. Detalhes</p> <p>29- CAMPOS, MARIA IGNEZ FERREIRA. O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos' 26/02/2014 171 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius. Detalhes</p> <p>31- LINHARES, CLARICE SCHNEIDER. GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE IES DO PARANÁ.' 09/12/2014 226 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Sydney Lima Santos. Detalhes</p>					

A numeração se refere ao arquivo original da relação ordinal das teses e dissertações do ano de 2014 da CAPES

SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES 2015 – BIBLIOTECA CAPES							
Trabalho docente	Currículo	Formação de Professores	Educação integral	História e historicidade	Condições de oferta	Qualidade	Direito da criança a educação infantil
01- CAMPOS, DAISE ONDINA DE. BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO APREENDIDA A PARTIR DO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR FLORIANÓPOLIS 2015' 26/02/2015 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU Detalhes	09- PAULA, RUBIAN MARA DE. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS DO PARANÁ - BRASIL: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS' 27/08/2015 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE HUMANAS Detalhes	17- SILVA, DILMA ANTUNES. De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche' 12/03/2015 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: MONTE ALEGRE Detalhes	21- COELHO, MARCUS VENICIUS DE BRITO. EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA: ESTUDO DA EFETIVAÇÃO DO PROJETO MEMÓRIA E IDENTIDADE - PROMOÇÃO NA IGUALDADE NA DIVERSIDADE (MIPID) EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS (SP)' 11/12/2015 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: PUC CAMPINAS Detalhes	24- PASSOS, PAULA LANNES PEREIRA. Entre o visível e o invisível: a presença da criança na instituição de Educação Infantil' 10/03/2015 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: http://www.dbd.puc-rio.br Detalhes	28- ABDALLA, PATRICIA ADRIANA. A oferta educacional na educação infantil: um estudo dos conveniamentos em municípios pequenos do interior paulista' 01/12/2015 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO, Rio Claro Biblioteca Depositária: IB Rio Claro - SP Detalhes	29- DUARTE, RIVANIA KALIL. Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações' 16/10/2015 248 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP Detalhes	34-GONCALVES, GISELE. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (1987-2013)' 29/06/2015 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU Detalhes
02-- PENA, ERICA DUMONT. CUIDAR: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil' 04/05/2015 154 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG	10- CORREIA, KALIANA DA SILVA. BRINCAR É DIVERTIDO: SENTIDOS DA BRINCADEIRA E DO BRINCAR PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 31/08/2015 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE,	18- BORGES, MAILA APARECIDA FERREIRA. Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas' 25/03/2015 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo	22- BATILANI, ITALO. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR' 15/05/2015 119 f. Mestrado em	25- RIVERO, ANDREA SIMOES. O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS E DE SUAS INFÂNCIAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL' 27/02/2015 266 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU	30- POPP, BARBARA. Qualidade da Educação Infantil: é possível medi-la?' 04/05/2015 182 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Detalhes	31- COELHO, MARCUS VENICIUS DE BRITO. EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA: ESTUDO DA EFETIVAÇÃO DO PROJETO MEMÓRIA E	35-MARCHETTI, RAFAELA. Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares' 23/01/2015 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar Detalhes

<p>Profissional em TEOLOGIA Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Faculdades EST Detalhes</p> <p>04- CHAVES, EDLANE DE FREITAS. A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO CEARÁ.' 31/07/2015 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS Detalhes</p> <p>05- MARINHO, ADELIR APARECIDA. SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FOCO' 19/02/2015 248 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: PUC CAMPINAS Detalhes</p>	<p>Natal Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p> <p>11- LOPES, JULIANA APARECIDA PEREIRA. A CORPOREIDADE NA SEGUNDA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR: O QUE PENSA A PROFESSORA ? COMO SE POSICIONA A FAMÍLIA?' 24/02/2015 145 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei Biblioteca Depositária: UFSJ Detalhes</p> <p>12- GAIO, ROSILENE MARIA DA SILVA. UM OLHAR SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL: E A ARTE ONDE ESTÁ? E O CORPO COMO ESTÁ?' 23/03/2015 144 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: Universidade Federal</p>	<p>Biblioteca Depositária: PUC/SP Detalhes</p> <p>19- DIANA, FERNANDO. O BRINCAR NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM SERVIÇO OFERECIDAS AOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA' 04/12/2015 172 f. Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA Detalhes</p> <p>20-CAVALCANTE, CRISTIANE DE OLIVEIRA. A ORIENTAÇÃO ESPACIAL NA PRÉ- ESCOLA: ANALISANDO SABERES DOCENTES.' 29/07/2015 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas/Universidade</p>	<p>EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM Detalhes</p> <p>23- JESUS, CLAUDIA MARIA SANTOS DE. EDUCAÇÃO INTEGRAL: uma análise da implementação da E.I no município de São Luís-MA.' 30/09/2015 146 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA Detalhes</p>	<p>Detalhes</p> <p>26- NASCIMENTO, MICHELLINE ROBERTA SIMOES DO. JARDIM DE INFÂNCIA JOANA RAMOS: EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE TOBIAS BARRETO (1969 – 1985)' 12/06/2015 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TIRADENTES, Aracaju Biblioteca Depositária: EDUNIT Detalhes</p> <p>27- MONCAO, VINICIUS DE MORAES. Espinhos no Jardim: conflitos e tensões na criação do Jardim de Infância Campos Salles (Rio de Janeiro, 1909- 1911' 10/02/2015 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH</p>		<p>IDENTIDADE - PROMOÇÃO DA IGUALDADE NA DIVERSIDADE (MIPID) EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS (SP)' 11/12/2015 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: PUC CAMPINAS Detalhes</p> <p>32- FONSECA, APARECIDA MARIA. A produção do conhecimento em políticas públicas de educação infantil na região centro-oeste (200 2010)' 03/07/2015 209 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERA DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERA DE UBERLÂNDIA Detalhes</p> <p>33-MARTINS, MARIA DE NAZARETH FERNANDES. O ANTES E O DEPOIS DA ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE CUIDAR E</p>	
---	--	---	---	---	--	--	--

<p>06- REICHERT, ESTELA ELISABETE. AUTORIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES DE E PROCESSOS DE (DES)NATURALIZAÇÃO' 24/02/2015 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de E UNIVERSIDADE DO VALE D DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Univer do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS Detalhes</p>	<p>de São João del-Rei, São João del Rei Biblioteca Depositária: UFSJ Detalhes</p>	<p>Federal do Ceará Detalhes</p>		<p>Detalhes</p>		<p>EDUCAR.' 25/02/2015 160 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DO CCE - UFPI Detalhes</p>	
<p>07- SILVA, LUCIANA PEREIRA DA. IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCAS DA FORMAÇÃO E DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES' 20/02/2015 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: PUC CAMPINAS Detalhes</p>	<p>13- RIBEIRO, MARA ALICE. TERAPIA OCUPACIONAL EDUCACIONAL: REVENDO O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR MEIO D TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL' 13/08/2015 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO D MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: FCT/ Unesp Detalhes</p>						
<p>08- ALVES, KALLYNE KAFURI. SENTIDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS FAMÍLIAS QUE BUSCAM VAGAS NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE' 28/04/2015 201 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE</p>	<p>14- OLIVEIRA, CATIA CIRLENE GOMES DE. Políticas curriculares para a primeira infância: o uso de cadernos de atividades na educação infantil da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro' 27/04/2015 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH</p>						

FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES	<p><u>Detalhes</u></p> <p>15- RODRIGUES, PRISCILA SALES. A organização dos espaços na educação infantil :possibilidades educativas na proposta "Fazer em Cantos" 24/09/2015 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: FCT/ Unesp <u>Detalhes</u></p> <p>16- OHOUAN, CAMILA ASATO. As relações de gênero na Educação Infantil a partir da ótica das crianças' 04/09/2015 76 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP <u>Detalhes</u></p>						
---	--	--	--	--	--	--	--

A numeração se refere ao arquivo original da relação ordinal das teses e dissertações do ano de 2015 da CAPES

SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES 2016 – BIBLIOTECA CAPES							
Trabalho docente	Currículo	Formação de Professores	Educação integral	História e historicidade	Condições de oferta	Qualidade	Direito da criança a educação infantil
1- BOTH, ILAINE INES. ESVAZIAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO PRÉ-ESCOLAR, SUAS CRISE E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS EM UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL EM MANAUS 18/03/2016 326 f. Doutorado em Educação Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFAM Detalhes	09- BERTONCELI, MARCELO. RODA DE CONVERSAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE SEUS ASPECTOS FORMATIVOS COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS 16/05/2016 f. Mestrado em Educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão Biblioteca Depositária: UNIOESTE FRANCISCO BELTRÃO Detalhes	12- COSTA, CELLY DOS SANTOS. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS E O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS SIMBÓLICOS NA CRIANÇA 24/02/2016 f. Mestrado em Educação Pontifícia Universidade Católica de Campinas Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas e Informação Pontifícia Universidade de Campinas Detalhes	17- NOGUEIRA, ARLEN ARAUJO. INTERAÇÕES DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM ORAL EM CRIANÇAS NA CRECHE: ABORDAGEM HISTÓRICA CULTURAL 08/04/2016 Doutorado em Educação Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFAM Detalhes	21- SERRAO, CELIA REGINA BATISTA. O processo de integração da Creche ao Sistema Municipal de Educação de São Paulo (2001-2004): a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos 29/03/2016 202 f. Doutorado em Educação Universidade de São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Detalhes	24-POSSEBON, CAMILA MORESCO. MATRÍCULA OBRIGATÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS 29/08/2016 95 f. Mestrado em Educação Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Detalhes	26- EVANGELISTA, MARCO NICO. Os Movimentos Instituintes na educação política pública no município de Niterói 23/02/2016 263 f. Doutorado em Educação Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ Detalhes	37- RUPP, LUZIA DIELE. Políticas de Educação Infantil no Município de Campinas SP: entrelaçamentos entre os direitos da criança e da mulher 29/02/2016 152 f. Mestrado em Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Detalhes
2- LIMA, MARIA CARMELI BEZERRA. QUEM SÃO OS PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA? estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí 29/02/2016 378 f. Doutorado em Educação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca do CCE/UFPI. Detalhes	10- HERBERTZ, DIRCE HECHLER. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: princípios e propostas que não podem faltar? 14/12/2016 189 f. Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS Detalhes	13-RODRIGUES, LAIS DE CASTRO AGRANITO. A FORMAÇÃO E A AÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DE MATO GROSSO DO SUL: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR 16/12/2016 215 f. Mestrado em Educação Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca	18-GONZALEZ, ABEL GUSTAVO GARAY. FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICA CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS 29/02/2016 226 f. Doutorado em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA UFSCAR Detalhes	22- SILVA, NELIA APARECIDA DA. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS: O PROGRAMA NAVES-MÃE 01/07/2016 223 f. Mestrado em Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas	25- DOMICIANO, CASSIA ALESSANDRA. A cogestão dos Centros de Educação Infantil 'Nave-mãe': uma parceria público privada analisada. 19/02/2016 226 f. Doutorado em Educação Universidade Estadual de Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Detalhes	27- MORGADO, SUZANA PINGUELLO. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO DE ALGUNS AO CUIDADO DE OUTROS NA PROPOSTA DE ECPI DA UNESCO 28/10/2016 218 f. Doutorado em Educação Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM Detalhes	38- SILVEIRA, JOSIANE MARTINS ANACLETO. DIREITO DAS CRIANÇAS AO ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFIGURAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DA AMUREL Tubarão 26/02/2016 130 f. Mestrado em Educação Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária
3- CASTRO, JOSELMAR SALAZAR DE. A	11- DANTAS, ELAINE					28- MOREIRA, MARIA LUZINETE DE MARTINS PEREIRA. A CRECHE COMUNITÁRIA DEVE MESMO FECHAR? PARA ONDE IRÃO AS CRIANÇAS? 28/01/2016	

<p>DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO PEDAGÓGICO' 05/12/2016 343 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis. Biblioteca Depositária: UFSC Detalhes</p> <p>4- FERNANDES, SOENIA MARIA. A EXPRESSÃO DO PEDAGÓGICO NA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 23/09/2016 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back Detalhes</p> <p>5- BERTONCELI, MARIANE. O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A PRECARIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL'</p>	<p>LUCIANA SOBRAL. EDUCAÇÃO INFANTIL, CULTURA, CURRÍCULO E CONHECIMENTO: SENTIDOS EM DISCUSSÃO' 26/02/2016 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal. Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p>	<p>Depositária: BIC UFMS Detalhes</p> <p>14- SOUSA, FRANCISCA JELMA DA CRUZ. Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente' 25/02/2016 11 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI. Detalhes</p> <p>15- CASTRO, DEYVIS DOS SANTOS COSTA DE. Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica' 29/09/2016 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI. Detalhes</p> <p>16-SOUSA, FRANCISCA JELMA DA</p>	<p>19- MARQUES, LUCIEN DE SOUSA. EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PORTO VELHO – RO: POSSIBILIDADES CONSTATAÇÕES CRÍTICAS' 30/11/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho. Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p> <p>20- FARIA, MARIANA D OLIVEIRA. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A BRINCADEIRA: (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL PARTIR DOS AUTORES CONTEMPORÂNEOS' 23/02/2016 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA UFSCAR Detalhes</p>	<p>Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP Detalhes</p> <p>23-MOREIRA, MARIA LUZINETE DE MARTINS PEREIRA. A CRECHE COMUNITÁRIA DEVE MESMO FECHAR? PARA ONDE IRÃO AS CRIANÇAS?' 28/01/2016 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ Detalhes</p>		<p>117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ Detalhes</p> <p>29- BONNEAU, CATIA SOARES. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CANOAS: UM ESTUDO DE CASO (2009-2015)' 09/03/2016 12 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE Canoas. Biblioteca Depositária: Centro Universitário La Salle - Unilasalle Detalhes</p> <p>30- OLIVEIRA, TELMY LOPES DE. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE SERRA BARRA DO VALE E VILA VELHA: OS PLANOS MUNDIAIS EM DESTAQUE' 14/07/2016 16 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES Detalhes</p> <p>31- ALVARENGA,</p>	<p>Detalhes</p> <p>39- POSSEBON, CAMILLA MORESCO. MATRÍCULO OBRIGATÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS' 29/08/2016 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Detalhes</p> <p>CONCLUÍDO</p>
--	--	---	--	---	--	--	---

<p>04/03/2016 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Francisco Beltrão Biblioteca Depositária: UNIOESTE FRANCISCO BELTRÃO Detalhes</p>		<p>CRUZ. Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente' 25/02/2016 11 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI. Detalhes</p>				<p>VANESSA CRISTINA. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e vivências de professoras' 29/06/2016 342 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFLA Detalhes</p>	
<p>6- HERBERTZ, DIRCE HECHLER. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: princípios e propostas o que não pode faltar? 14/12/2016 189 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS Detalhes</p>						<p>32- MEIRELLES, MELINA CHASSOT BENINCASA. EDUCAÇÃO INFANTIL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONFIGURAÇÕES DE SERVIÇOS EDUCATIVOS NO BRASIL E NA ITÁLIA' 19/07/2016 173 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS Detalhes</p>	
<p>7- CUNHA, ROSELI IOLANDA DA. AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A CRIANÇA "COMO SUJEITO DE DIREITOS" 15/02/2016 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição</p>						<p>33- VELHO, CAROLINA HELENA MICHELI. Funcionamento organização da Educação Infantil : elementos subjativos de uma equipe</p>	

<p>de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU/UFSC Detalhes</p> <p>08 CASTRO, JOSELMA SALAZAR DE. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO PEDAGÓGICO' 05/12/2016 343 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC Detalhes</p> <p>-</p>						<p>municipal' 13/04/2016 100 Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Bibliote Depositária: BCEUnB Detalhes</p> <p>34- GALDINO, LUCIANA. GESTÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL' 12/04/2016 208 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES Detalh ALVARENGA, VANESSA CRISTINA. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e vivências de professoras' 29/06/2016 342 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFLA Detalhes</p> <p>35- ALVARENGA, VANESSA CRISTINA. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CONDIÇÕES DE</p>	
---	--	--	--	--	--	---	--

						<p>TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e vivências de professoras' 29/06/2016 342 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU Detalhes</p> <p>36- RUIZ, SHEILA REGINA BRISSON. A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil' 24/02/2016 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Detalhes</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

A numeração se refere ao arquivo original da relação ordinal das teses e dissertações do ano de 2016 da CAPES

SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES 2017 – BIBLIOTECA CAPES							
Trabalho docente	Currículo	Formação de Professores	Educação integral	História e historicidade	Condições de oferta	Qualidade	Direito da criança a educação infantil
01-SILVA, TALITA DIAS MIRANDA E. De pajens a professoras de educação infantil: representação es acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015)' 31/10/2017 f. undefined Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Detalhes	03- SOUZA, JANAINA GOMES VIANA DE. Experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil: a produção de conhecimentos acerca do mundo' 29/03/2017 168 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI <u>Detalhes</u> 04- NUNES, LENISE MARASCHIN. AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BAGÉ – RS A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL' 03/07/2017 130 f.	11- OLIVEIRA, REBECA RAMOS CAMPOS DE. DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCEnte À FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 06/02/2017 207 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined <u>Detalhes</u> 12-NASCIMENTO, FLAVIA COSTA DO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de um curso de formação continuada' 30/08/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined <u>Detalhes</u>	21- LEAL, PATRICIA MARISTELA DE FREITAS. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA' 03/10/2017 80 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI, Pouso Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca d Universidade do Vale do Sapucaí Unidade Fátima UNIVÁS Detalhes 22- BITTENCOURT, ZORAIA AGUIAR. “POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL”' 24/01/2017 284 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA	27- LOPES, LINDICEIA BATISTA DE FRANCA. AS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO PARANÁ E SEUS ATORES (1990-2016): UMA ANÁLISE DA NORMATIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL PARANAENSE (DELIBERAÇÃO Nº 02/2014 CEE/PR)' 24/03/2017 267 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE	31- SOARES, RELVA LOPES CHAVES. Um olhar sobre o acesso à Educação Infantil no Território de Identidade de Vitória da Conquista - BA' 25/07/2017 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária - UESB <u>Detalhes</u>	32- GOMES, NUBIA ROSETTI DO NASCIMENTO. O PROGRAMA “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL” EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES' 03/05/2017 191 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES <u>Detalhes</u> 33- PIMENTA, CLAUDIA OLIVEIRA. Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?' 06/06/2017 undefined f.	39- MORGADO, TAMIRIS APARECIDA BUENO. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR' 25/09/2017 215 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS Detalhes

	<p>Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB-FURG Detalhes</p> <p>05- BARROS, DANIEL FRAGA. CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (TORRES – RS)' 31/03/2017 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back Detalhes</p> <p>06- CORREA, TALITA ANANDA. Proposta Pedagógica de Tempo Integral na Educação Infantil: análise de uma realidade' 08/05/2017 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO</p>	<p>13- BERNARDES, ALINE ARANTES. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS ' 09/03/2017 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavataro Detalhes</p> <p>14- SOARES, LETICIA CAVASSANA. ENUNCIAC ÕES DOCENTES SOBRE O BRINCAR NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL' 02/05/2017 220 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES Detalhes</p>	<p>UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS Detalhes</p> <p>23- MATOS, SHEILA CRISTINA MONTEIRO. Memória s e diálogos com a Educação Integral: o legado de Maria Yedda Leite Linhares (1983-1986) ' 29/03/2017 177 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius Detalhes</p> <p>24- TRENTINI, SIMONE SILVA ALVES. EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL? Uma análise da teoria e da prática do Programa Mais</p>	<p>- Biblioteca Central da UEM Detalhes</p> <p>28- CARVALHO, CLAUDIA BARBOSA DE. PERCURSO S DA CRIANÇA A PARTIR DA MODERNIDADE: FENOMENOLOG IA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO MOVIMENTO ESCOLANOVIST A' 29/08/2017 99 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Uberlândia Detalhes</p> <p>29- RODRIGUES, ZOLEIMA POMPEO. A</p>		<p>Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Detalhes</p> <p>34- OLIVEIRA, CRISTIANE GOMES DE. “Que rei sou eu?” Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II ' 29/03/2017 225 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius Detalhes</p> <p>35- MARIN, JENNIFER STEPHANIE MONJE. Políticas públicas de educação</p>	
--	--	--	---	---	--	---	--

	<p>PARÁ, Santarém Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p> <p>07- MADEIRA, MARIA CRISTINA. Uma EM de educação infantil como lugar de experiência, comunicação e relações: contribuições para a construção de uma Pedagogia da Infância' 26/10/2017 203 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais Detalhes</p> <p>08- SILVA, ANA PAULA OLIVEIRA DA. A FORMAÇÃO ÉTICA E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHARES DOCENTES' 20/11/2017 13 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE Canoas Biblioteca Depositária: Universidade L Salle</p>	<p>15- BONILHA, ALINE MARQUES. O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL' 31/08/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB FURG Detalhes</p> <p>16- ALEXANDRE, RENATA FABIANA. Mentoria para a docência na Educação Infantil: formação online e saberes docentes' 20/02/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Ufscar Detalhes</p> <p>17- NASCIMENTO, FLAVIA COSTA DO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência de um curso de formação continuada' 30/08/2017 undefined f.</p>	<p>Educação nas experiências das escolas da rede estadual na Zona da Mata rondoniense' 11/10/2017 220 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIR Detalhes</p> <p>25- DUARTE, ZULEYKA DA SILVA. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA ABORDAGEM COM BASE NA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA' 06/11/2017 385 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências</p>	<p>inserção na relação educativo-pedagógica na educação infantil' 14/07/2017 306 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p> <p>30- BERNARDES, FABIANA FRAGOSO ZANELLI. Sujeitos e tramas presentes na transformação do parque de um Centro de Educação Infantil paulistano' 26/04/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO</p>		<p>infantil no Chile e no Brasil: tensões e tendências sobre a gestão municipal como eixo de qualidade' 26/06/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Detalhes</p> <p>36- ENDLICH, ANDREA RELVA DA FONTE GONCALVES. Ambientes para a Educação Infantil: o Proinfância em Quatis' 20/10/2017 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius Detalhes</p> <p>37- BORGES, DANIELE SANT ANA. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE</p>	
--	--	---	--	---	--	--	--

	<p>Detalhes</p> <p>09- BODENMULLER, SASKYA CAROLYNE. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A PEQUENA INFÂNCIA NA AMÉRICA LATINA: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INFANTIL OBRIGATÓRIA NO EQUADOR, PERU E URUGUAI' 30/11/2017 188 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU UFSC Detalhes</p> <p>10- RIBEIRO, MADISON ROCHA. A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação' 22/02/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca</p>	<p>Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p> <p>18- SOUZA, JORSINAI DE ARGOLO. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE POLÍTICAS E VOZES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAPETINGA (BA)' 12/07/2017 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária - UESB Detalhes</p> <p>19- SOUSA, ELOISA FILETI DE. A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO D LAGUNA-SC (AMUREL)' 20/02/2017 131 f. Mestrado</p>	<p>Sociais Detalhes</p> <p>26- SILVA, RUBNILSON SOUSA. DISCURSOS (IN) TRANSPARENTES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO ' 29/03/2017 226 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária - UESB Detalhes</p>	<p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Detalhes</p>		<p>CAMPO LARGO - PR (2003 – 2016)' 31/03/2017 146 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS Detalhes</p> <p>38- ALEPRANDI, ROBERTA TREVIZANI. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO' 11/10/2017 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIR Detalhes</p>	
--	---	--	--	---	--	--	--

	Depositária: undefined Detalhes	em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária Detalhes 20- BITENCOURT, JUVERCI FONSECA. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA E A PESQUISA- FORMAÇÃO' 24/05/2017 384 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES Detalhes					
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>02- ORBEN, SANDRA MARIA. Modos de Gestão e Processo de Trabalho Docente na Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul' 11/10/2017 65 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais <u>Detalhes</u></p>							
---	--	--	--	--	--	--	--

A numeração se refere ao arquivo original da relação ordinal das teses e dissertações do ano de 2017 da CAPES

SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES 2018 – BIBLIOTECA CAPES							
Trabalho docente	Currículo	Formação de Professores	Educação integral	História e historicidade	Condições de oferta	Qualidade	Direito da criança a educação infantil
1-ABOUD, LEILA ORSSOLAN. OS CANTOS ESTÃO ARRUMADOS. E AGORA, PROFESSORA? O PAPEL DOCENTE NAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 17/12/2018 92 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: SBI - Sistema de Biblioteca e Informação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas Detalhes	6- CHAVES, CLAUDILENE LICIO DIAS. DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DO MATO GROSSO DO SUL (2000 – 2015): IDENTIFICANDO CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, OU PODEROSOS' 16/04/2018 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: BIC UFMS Detalhes 7- SILVA, ELLEN AGUIAR DA. UMA	9- PRINTES, JOCICLEIA SOUZA. O desenho na Educação Infantil: perspectiva de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural' 08/06/2018 274 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6500 Detalhes 10-FEITOSA, ANA REGINA AZEVEDO. A COORDENADORA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O	13- DUARTE, ELAINE CRISTINA MELO. DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA OMINLATERAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DA REALIDADE EDUCACIONAL CUBANA' 26/07/2018 160 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Detalhes 14- DOMINGUES, FRANCINETE FERREIRA DE SOUZA. EDUCAÇÃO INTEGRAL, PRÁTICAS	15- CECCON, MARIA LUCIA LEMOS. INSTITUIÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS: HISTÓRICO, DILEMAS E PERSPECTIVAS' 28/02/2018 254 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Detalhes 16- OLIVEIRA, MICHELLE ARAUJO DE. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NOS DISCURSOS DO	18- CARNEIRO, MARILZA BRAS GOMES LOURENCO. FINANCIAMENTO E OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHES NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO A PARTIR DA VIGÊNCIA DO FUNDEB' 25/10/2018 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco Biblioteca Depositária: ufac Detalhes 19- SOUSA, KILMA WAYNE SILVA DE. LÓGICA GERENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A	23- GIL, MARCIA DE OLIVEIRA GOMES. Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Berçário em Foco (2009 – 2016)' 26/02/2018 218 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius Detalhes	24- MEDEIROS, DANIELA GOMES. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS' 27/02/2018 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI Detalhes 25- COSTA, JULIANA CRISTINA. DIREITO À EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E CRIANÇA: PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS, MOVIMENTOS, IDEIAS E LUTAS

<p>2-SOUZA, BARBARA ONDINA MONTEIRO DE. CULTURA E EDUCAÇÃO: SABERES E FAZERES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL' 26/02/2018 86 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária Detalhes</p>	<p>ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1998-2012)' 21/05/2018 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p>	<p>DESAFIO DE SER PROFESSORA FORMADORA NO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA' 28/09/2018 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco Biblioteca Depositária: ufac Detalhes</p>	<p>CURRICULARES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARIQUEMES – RO' 16/04/2018 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIR Detalhes</p>	<p>PERIÓDICO A ESCOLA – REVISTA OFICIAL DE ENSINO DO PARÁ (1900 A 1905)' 19/01/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p>	<p>UNIVERSALIZAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA EM XEQUE NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB (2014-2017)' 10/08/2018 205 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: UFCG Detalhes</p>	<p>POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO' 10/12/2018 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Unicamp Detalhes</p>
<p>3-CORREA, CARLA ANDREA. ARTE, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DO SENSÍVEL' 25/04/2018 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE,</p>	<p>8- PEDRASSA, MARIANA CRISTINA. IDENTIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VINHEDO' 04/09/2018 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS,</p>	<p>11-BETEGHELLI, TAGIANE GIORGETTI DOS SANTOS. A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores' 31/08/2018 206 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO</p>		<p>17- CALDERAN, ANDREA. CONSTRUÇÃO EMPÍRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA: o significado de Infância para os professores da Educação Infantil de São Carlos - SP' 16/02/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca</p>	<p>20- ALMEIDA, RIEZO SILVA. Política pública e educação infantil: um estudo sobre a implantação do Programa PROINFÂNCIA em Brasília' 23/03/2018 216 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB</p>	

<p>Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá <u>Detalhes</u></p> <p>4-GOMES, TIAGO PEREIRA. PRÁTICA A DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS ' 07/11/2018 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária Jorn. Carlos Castello Branco <u>Detalhes</u></p> <p>5-PRADO, JANY RODRIGUES. Os sentidos que professores de educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de</p>	<p>Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp <u>Detalhes</u></p>	<p>DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO) , Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC <u>Detalhes</u></p> <p>12-BIDO, JOSE MATEUS. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ À LUZ DA TEORIA CRÍTICA' 20/12/2018 287 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM <u>Detalhes</u></p>		<p>Depositária: Repositório UFSCar <u>Detalhes</u></p>	<p><u>Detalhes</u></p> <p>21- FARIA, CLARICE ESTABANEZ DE CHAVES. Políticas Públicas de Educação Infantil no município de Duque de Caxias – RJ: de 2007 a 2017' 03/10/2018 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius <u>Detalhes</u></p> <p>22- FERNANDES, ELIANE. FINANCIA MENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL NO PERÍODO DE 2000 A 2016.' 17/12/2018 244 f. Mestrado em EDUCAÇÃO</p>		
--	---	---	--	--	---	--	--

<p>trabalho docente' 28/02/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: undefined Detalhes</p>					<p>Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Unicamp Detalhes</p>		
---	--	--	--	--	--	--	--

A numeração se refere ao arquivo original da relação ordinal das teses e dissertações do ano de 2018 da CAPES.