



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDILENE LICIO DIAS CHAVES

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM
MUNICÍPIOS DO MATO GROSSO DO SUL (2000 – 2015): IDENTIFICANDO
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, OU PODEROSOS**

CAMPO GRANDE – MS
2018

CLAUDILENE LICIO DIAS CHAVES

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM
MUNICÍPIOS DO MATO GROSSO DO SUL (2000 – 2015): IDENTIFICANDO
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, OU PODEROSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva.

CAMPO GRANDE – MS

2018

CLAUDILENE LICIO DIAS CHAVES

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM
MUNICÍPIOS DO MATO GROSSO DO SUL (2000 – 2015): IDENTIFICANDO
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, OU PODEROSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Professora Dra. Margarita Victória Rodriguez
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Professora Dra. Alessandra Arce Hai
Universidade Federal de São Carlos

Professora Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 16 de Abril de 2018.

Para Eduardo Eiji (in memorian), Erick e Daniel.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos, agradeço a Deus, que conhece todas as lutas pelas quais passei ao trilhar esta seara e que esteve comigo em todos os momentos.

Aos meus dois meninos, Erick e Daniel, que por longos dois anos retribuíram minha ausência com amor e compreensão.

Ao meu marido Ivan, pela parceria, compreensão, incentivo desmedido, companhia nas madrugadas de escrita e pelas incontáveis vezes que foi pai e mãe para nossos filhos.

À minha mãe, dona Rose, profissional da educação em quem tanto me inspirei. Nos momentos em que perdi a fé e o caminho ela me reconduziu.

Ao meu pai, senhor Cláudio, que ensinou-me o valor das palavras superação e força de vontade.

Às minhas irmãs, cunhados, sobrinhos, sogros e amigos... a família é o alicerce de quem busca realizar um ideal de vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fabiany Silva, que acompanhou-me durante longos seis anos nesta jornada acadêmica e ensinou-me que a pesquisa vale a pena somente se realizada em prol de outrém. Sua mente brilhante nos inspira.

Às professoras Alessandra Arce e Margarita Victória, que contribuíram deveras na realização deste trabalho.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFMS, que acolheram-me nesta casa, e tão gentilmente compartilharam conhecimentos.

À professora Jacira Helena, que em momento ímpar ofereceu-me a mão e uma oportunidade.

À professora Mariéte Félix Rosa, pela militância em prol da Educação Infantil e apoio a este trabalho.

À Dayana, pelo ombro amigo e palavras sábias.

Ao Élio, pelas trocas de incentivo, pelos textos e pelas piadas gauchescas.

À Pamella, por salvar-me do marasmo e mostrar que a vida não se resume ao Lattes.

Aos novos amigos que o Curso de Mestrado presenteou-me e que souberam, com maestria, compartilhar sofrimentos, alegrias, cópias e copos de café.

Aos colegas do OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR, pelos debates e diálogos que revelaram outros olhares.

Ao Paulo César Duarte, meu amigo e fiel assessor de Tecnologias da Informação.

Aos trabalhadores da Secretaria Acadêmica, pela dedicação e amizade.

À CAPES, pela bolsa concedida como incentivo à pesquisa.

Por fim, e não menos importante, à memória de Eduardo Eiji. Foi para ficar perto de você e acompanhar sua infância que um dia troquei a longa jornada em uma fábrica japonesa por uma sala de Educação Infantil na escola em que estudava. Naquela sala descobri um anseio profissional e ensaiei meus primeiros passos rumo a esta carreira pela qual sustento tamanha satisfação. Um dia nos reencontraremos e contarei a você as minhas vitórias.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE)/UFMS, que toma como fontes e objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática, e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional. Neste contexto, analisamos dois documentos curriculares produzidos para a educação infantil pelas redes municipais de educação de Campo Grande e Dourados, a saber: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil de Campo Grande-MS (2008) e Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (2011). Para dar forma à análise pretendida, ancoramo-nos em um corpus documental, que sustenta a produção dos referidos documentos, a saber: o Plano Decenal de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – Decênio 2003 – 2013; o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – Decênio 2014 – 2024; o Plano Municipal de Educação de Dourados-MS/2015; o Plano Municipal de Educação de Campo Grande-MS/2007. Diante disso, incursionamos, de um lado, pelos princípios e conteúdos da Teoria Crítica do Currículo, partindo da hipótese de que os documentos curriculares, tornam-se tradutores de discursos oficiais sobre a educação da infância, com delineamentos interessados e endereçados aos processos de escolarização, mesmo sendo esse processo “negado” e; de outro, fundados na noção da justa distribuição de conhecimentos prescritos para o alunado desta etapa da educação básica, desde a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999). Para tentar responder, ou refutar tal hipótese, identificamos e analisamos quais os conhecimentos científicos, ou poderosos, registrados nos documentos curriculares eleitos para análises. Neste exercício orientamo-nos pelas técnicas do estudo comparado, pelo qual procuramos identificar e analisar as semelhanças, as diferenças, as diacronias e as sincronias registradas, a partir da eleição de três áreas de comparação – *espaço, tempo e conhecimento*. As áreas escolhidas expressam, de alguma forma, indícios das práticas curriculares que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos científicos, ou poderosos, historicamente construídos pelos homens. Nos limites desta pesquisa concluímos que, a despeito das creches e pré-escolas se encontrarem legalmente consolidadas como expressão de direito à educação das crianças, as fontes documentais engendradas para esta etapa da educação básica parecem se omitir da/na tarefa de selecionar, transformar e distribuir conhecimentos científicos, ou poderosos, perpetuando um modelo educacional assistencialista e construtivista, que desconsidera a capacidade das crianças de apreenderem conhecimentos para além dos saberes e contextos culturais em que estão inseridas.

Palavras-chave: Currículo, Educação Infantil, Educação Básica, Conhecimentos Científicos.

ABSTRACT

This study is part of the research program of/at the Observatory of School Culture (OCE)/UFMS, which takes as sources and objects of studies curricular documents produced for the formal and non-formal education spaces, understood as an instance of school formation, with explicit educational objectives and intentional institutionalized, structured and systematic action, and as a possibility of knowledge production, selection and distribution outside the curricular structures of traditional teaching. In this context, we analyze two curricular documents produced for children's education by the municipal education networks of Campo Grande and Dourados, namely: Curricular Framework of the Municipal Education Network for Early Childhood Education of Campo Grande-MS (2008) and Curricular Proposal of Basic Education of the Municipal Network of Education of Dourados-MS (2011). Aiming to give form to the analysis desired, we anchor in a documentary corpus, which supports the production of these documents, namely: the Decennial Education Plan of the State of Mato Grosso do Sul – Decennium 2003 – 2013; the State Education Plan of the State of Mato Grosso do Sul – Decennium 2014 – 2024; the Municipal Plan of Education of Dourados-MS/2015; the Municipal Plan of Education of Campo Grande-MS/2007. In this way, we explore, on the one hand, the principles and contents of the Critical Theory of Curriculum, starting from the hypothesis that the curricular documents become translators of official discourses on children's education, with designs interested and addressed to the schooling processes, even though this process is “denied” and; on the other hand, based on the notion of a fair knowledge distribution prescribed for students from this stage of basic education, since the publication of the National Curriculum Frameworks for Early Childhood Education (1999). In order to try to answer or refute such a hypothesis, we identify and analyze which scientific, or powerful, knowledge is recorded in the curriculum documents chosen to be analysed. In this exercise we are guided by the techniques of comparative study, by which we try to identify and analyze the similarities, differences, diachronies and synchronies recorded, from the election of three areas of comparison - space, time and knowledge. The elected areas express, in some way, indications of the curricular practices that articulate the children's experiences and knowledge with the scientific, or powerful knowledge, historically constructed by the men. Within the limits of this research, we conclude that, although nursery schools and preschools are legally consolidated as an expression of the right to education of children, the documentary sources generated for this stage of basic education seem to omit from the task of selecting, transforming and distributing scientific, or powerful, knowledge, perpetuating an assistencialist and constructivist educational model that disregards children's ability to grasp knowledge beyond the cultural knowledge and contexts in which they are inserted.

Keywords: Curriculum, Early Childhood Education, Basic Education, Scientific Knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2000-2015).....	18
Quadro 2: Matrícula Inicial nas etapas da Educação Básica por Dependência Administrativa Estado de Mato Grosso do Sul – 1991 e 1994	57
Quadro 3: Matrícula da Educação Infantil em âmbito nacional e estadual no ano de 2002.....	59
Quadro 4: Comparativo de Matrículas em nível nacional e estadual no ano de 2012 e perspectivas para meta do ano de 2016	62
Quadro 5: Total de matrículas na educação infantil no município de Campo Grande por dependência administrativa no ano de 2005	64
Quadro 6: Distribuição das matrículas na Educação Infantil no município de Campo Grande no ano de 2005	65
Quadro 7: Quadro situacional das matrículas no CEIM de Dourados durante os anos de 2012 a 2014	68
Quadro 8: Índice percentual de atendimento educacional à população de 0 a 5 anos no município de Dourados em 2013	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CF – Constituição Federal (1988)

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DEI – Divisão de Educação Infantil - SEMED

FUNDEF – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PROAPRE - Programa de Atendimento ao Pré-escolar

PROEPRE - Programa de Educação Pré-escolar

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RCCG – Referencial Curricular de Campo Grande

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	12
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO QUADRO DOS REFERENCIAIS LEGAIS, DOS APORTES CIENTÍFICOS E DAS DIRETRIZES CURRICULARES (1980-2010).....	29
1.1 A Educação Infantil e as Propostas de Educacionalização: a partir das novas configurações desenhadas desde 1988.....	29
1.2 Os Discursos sobre a Função da Educação Infantil e suas Leituras de Currículo.....	45
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATO GROSSO DO SUL: CAMPO GRANDE E DOURADOS COMO LOCUS DA ESCRITA DE DOCUMENTOS CURRICULARES.....	55
2.1 Educação Infantil em Mato Grosso do Sul: escrita dos documentos curriculares.....	55
2.2 Os documentos curriculares das redes de ensino.....	66
2.2.1 A Rede Municipal de Campo Grande e o Referencial Curricular para a Educação Infantil.....	67
2.2.2 A Rede Municipal de Dourados e a Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Dourados.....	69
3 A COMPARAÇÃO NOS/DOS DISCURSOS SOBRE/DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS EM DOCUMENTOS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE CAMPO GRANDE E DOURADOS.....	75
DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, OU PODEROSOS, NO CUIDAR, EDUCAR OU INSTITUCIONALIZAR (ou NOTAS FINAIS).....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94

*Não falo apenas de uma escola onde
todas as crianças estejam, mas de uma
escola onde todas as crianças aprendam.*

Antônio Nóvoa

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Minha primeira experiência escolar foi aos seis anos de idade, em um dos cômodos da casa de uma mãe-crecheira. Essa senhora recebia crianças em sua residência enquanto suas mães, inclusive a minha, saíam para trabalhar e, na ausência de uma instituição apta a receber crianças da minha idade, deixavam seus filhos sob os cuidados da “tia Maria”.

Haviam ali alguns brinquedos, uma lousa verde na parede e um quintal com algumas árvores. Lá brincávamos, recebíamos atenção, alimentos e afeto. Contudo, hoje essa experiência incorre na negação à escola, que algumas poucas crianças têm acesso.

Uma segunda experiência surgiu na oportunidade de trabalho como auxiliar pedagógico em uma escola para crianças brasileiras no Japão. Esta experiência, de caráter leigo, rendeu-me duas certezas: eu havia encontrado a profissão que contemplaria aspirações e necessidades e, para continuar nela, haveria de aprender sobre a educação infantil, seus métodos, conhecimentos e os atores deste contexto.

Ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2012, licenciando-me no ano de 2016. Durante este espaço de tempo, obtive conhecimentos múltiplos sobre o universo discente, legislativo educacional, os métodos de ensino e teorias diversas, bem como os fundamentos das Linguagens, Ciências, História, Geografia e Matemática.

Durante o curso realizei estágios supervisionados em instituições de ensino fundamental e de educação infantil, que trouxeram inquietações sobre o direito do acesso à uma vaga na creche ou pré-escola. Para responder a essas inquietações, interessaram-me os caminhos que outros estudantes no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar já trilhavam, particularmente pelas pesquisas dirigidas aos estudos curriculares.

Imersa no Grupo, iniciei leituras e discussões, que paulatinamente foram construindo caminhos de respostas às minhas inquietações, ao mesmo tempo que fomentaram o desejo de empreender investigação acerca das temáticas da educação infantil.

Para tanto, entre os anos 2013 e 2015, primeiro como bolsista permanente e depois como bolsista de Iniciação Científica – CNPq, desenvolvemos a pesquisa intitulada **Produção de**

Conhecimento sobre Currículo para a Educação Infantil (2004 – 2012)¹, sob os aportes da Teoria Crítica do Currículo.

A possibilidade de aproximação com o universo dos estudos curriculares, e das questões da educação infantil apresentadas a ele, suscitaram convicção de que seria possível estudar o contexto educacional e curricular desenhado, ofertado para uma escolarização negada, mas presente para/na infância.

Assim, consolidou-se o ingresso no Curso de Mestrado, nesta mesma Universidade, para estudar e analisar os processos de apreensão e oferta dos conhecimentos científicos, ou poderosos², historicamente elaborados pelo homem, para as crianças, na perspectiva de ultrapassar as fronteiras socioeconômicas que revestiram a história da educação infantil, agora como etapa da educação básica.

A Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) constituíram-se em marcos legais que determinaram o estabelecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Para compreensão da educação básica, orientados pelos postulados de Cury (2008), entendemos tratar-se de um conceito novo, um direito e uma recente forma de organização. Na perspectiva deste novo conceito, a educação básica traduziu uma moderna realidade, nascida do histórico brasileiro de transgressão aos direitos à educação:

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 44)

¹ Trabalho ancorado na pesquisa *A ESCRITA COMPARADA DO PROCESSO DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS POR DOCUMENTOS CURRICULARES (2000-2012)*, coordenado pela Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva.

² Michael YOUNG, eminente sociólogo da educação, curricularista inglês, defensor do conhecimento poderoso, conceito que será aprofundado ao longo desta dissertação.

O contexto educacional brasileiro anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme apontado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), justificou a demanda por reformas no modelo educacional vigente à época.

Essa renovada configuração de educação foi ao encontro do anseio por democracia civil, cultural, política e social, inerentes ao perfil de cidadania dos anos 1980 e, como organização, inovou por reunir em si as três etapas de escolarização, a educação infantil e os ensinos fundamental e médio.

De um espaço de guarda e cuidados a instituição de Educação Infantil passou a ser idealizada como espaço de interações, com múltiplas linguagens entre os múltiplos sujeitos deste contexto: crianças/crianças-crianças/adultos.

Conforme Veiga (2010), durante um bom tempo a história da Educação se fez sem problematizar um de seus principais sujeitos, as crianças. De acordo com a autora, tendência que muitas vezes ainda se manifesta no presente, pois quando em situações de debates educacionais, crianças e adolescentes figuram de forma homogênea como alunos, descaracterizando as etapas da vida humana, em especial a infância.

A inclusão da educação infantil, a partir da Constituição Federal de 1988, na proposta da educação básica brasileira, demandou instrumentos que articulassem a ação pedagógica nesta etapa educacional.

Entra em cena então o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998), que, estabelecido como integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, proposta do Ministério da Educação elaborada entre os anos de 1997 e 1999, visava organizar o currículo e determinar os conhecimentos mínimos para a educação escolar. Apresentou-se como primeira alternativa à falta de documentos orientadores para a primeira etapa da educação básica.

O RCNEI emergiu também no contexto das reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), trazendo em seu teor conceitos inovadores na história da elaboração de documentos oficiais para a educação infantil, a exemplo de “criança, educar, cuidar, brincar e o perfil do profissional requerido para a função”. Contudo, conforme aponta Moreira (2012), neste documento o ato de educar ficou reduzido ao verbo auxiliar, como se educar fosse mero auxiliar no processo de aquisição de aprendizagens.

A autora ressalta, que embora escrito em contraposição ao pensamento educacional para a educação infantil de outrora, o RCNEI denotou raízes arraigadas ao modelo anterior,

evidenciado na preocupação em manter crianças saudáveis e felizes pela promoção de uma educação que fovesse mudança social com vistas a superar defasagens, remediar e recuperar a situação da infância no Brasil.

Subsequente ao RCNEI, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 1999), portadoras de características inovadoras, mas com a manutenção dos mesmos caracteres do antecessor ao reiterarem a proposição de programas para a educação infantil como responsabilidades a serem compartilhadas entre Estado, família e setores da sociedade civil.

Para tanto, segundo afirmações de Morgado (2014, p. 297), apontava impreterivelmente os “dois grupos de crianças merecedoras de atenção especial, as portadoras de necessidades educacionais especiais e as em situação de pobreza. Crianças essas que, no decorrer da história da educação infantil no Brasil foram deixadas à margem da educação”, o que evidenciou a manutenção do vínculo da educação infantil aos objetivos anteriores à reforma educacional pós-constituente: assistencialismo e médico-higienismo.

No ano de 2009 as DCNEI sofreram um processo de reformulação, hipoteticamente, pautado na escuta da comunidade acadêmica, dos movimentos sociais e dos pesquisadores e professores que destacavam a necessidade de organizar e estruturar ações educativas com qualidade. Neste cenário, professores foram desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano das instituições de educação infantil, dessem voz às crianças e acolhessem a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA, 2010).

Vale ressaltar as distinções entre as duas versões deste documento:

Na institucionalização das DCNEI/2009 há a passagem de uma visão ingênua de criança para uma consideração historicizada de um sujeito em construção [...] enquanto nas DCNEI/2009 as crianças constroem sentido a partir da relação histórica, nas DCNEI/1999 as crianças eram reconhecidas como [...] seres que são inseridos no ambiente. Enquanto para as DCNEI/1999 o desafio da educação infantil era conceder as bases para que as crianças se desenvolvessem e, por meio de um processo gradual, conseguissem os conhecimentos para entrarem no Ensino Fundamental, as DCNEI/2009 pretendem uma proposta pedagógica pautada no respeito pelos princípios éticos, políticos e estéticos, o cumprimento da função sócio-política da educação. (MORGADO, 2014, p. 298).

No contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), o conceito de criança estava assim expresso:

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).

Segundo Oliveira (2010), as DCNEI de 2009 anunciavam que a função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil limitava-se a promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças, bem como a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Em virtude disso, apresentavam princípios básicos, orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Princípios esses pautados na determinação da LDBEN, particularmente em seu artigo 9º, para o qual os deveres da União são sintetizados em

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Ao indicar a produção de documentos curriculares para esta etapa da educação básica, as DCNEI (2009) promoveram uma espécie de inserção de conhecimentos que proporcionariam, teoricamente, o desenvolvimento global da criança, muito além dos cuidados com a higiene, a alimentação e a socialização entre os pares, mas também, pautados na apreensão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade.

Dessa forma, tornou-se mais premente a polaridade já existente. Por um lado, uma parcela de pesquisadores desta etapa educacional como defensores de um modelo institucional orientado por construções curriculares comprometidas com a “transmissão [...] e assimilação do saber sistematizado” (Arce, 2013, p. 31), enquanto outro grupo advogava por “um espaço de convívio coletivo, onde o sujeito criança trava relações educativas” (Rocha, 1999, p. 70 apud Arce, 2013, p. 30). Este último grupo se contrapõe ao ensino sistematizado como alicerce dos currículos para as instituições educacionais para crianças até 6 anos.

Ciente disso, a proposição deste estudo justifica-se pela pretensão de identificar os tipos de conhecimentos (expectativas e intenções curriculares) privilegiados nos documentos curriculares produzidos para as instituições municipais públicas de educação infantil no estado de Mato Grosso do Sul (realidade curricular) entre os anos 2000 e 2015.

Tal recorte temporal corresponde a um período posterior à implantação dos RCNEI pelo Parecer CEB n. 22, de 17 de dezembro de 1998; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), instituídas pela Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999; e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução n. 5/2009 (CEB/CNE) em âmbito nacional, o que deflagrou a produção de documentos curriculares na redes municipais de Campo Grande-MS e Dourados-MS.

Vale destacar que estes documentos revelaram o impacto de ações dirigidas à infância, ao mesmo tempo que comportaram indicações significativas quanto ao tratamento da educação infantil como não ensino e das crianças como não alunos. Isto *per se* pareceu afirmar a concepção de que o trabalho educativo com crianças pequenas necessitava ser organizado por currículos diferenciados para cada uma das fases do atendimento educacional.

De acordo com Young (2007, p.1297), “o que importa nas discussões curriculares é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é ‘conhecimento poderoso’, ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem”.

Segundo o autor, um currículo centrado no conhecimento seria coerente com uma política de justiça social e maior igualdade e, para crianças e jovens, em especial aqueles provenientes de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola e a apropriação de conhecimentos diferenciados favorecem a oportunidade de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas realidades locais e particulares.

A tarefa de estudar o currículo envolve a crítica e a análise das diferentes formas que este documento toma. Conforme Young (2013), estudiosos do currículo não fazem currículos eles mesmos, no entanto ampliam as possibilidades epistemológicas para os elaboradores de currículo.

Para nós, que somos pesquisadores educacionais no campo de estudos curriculares e para os nossos colegas nas escolas, a nossa tarefa, qualquer que seja nossa linha política, enquanto cidadãos é desenvolver princípios curriculares que maximizem as chances de todos os alunos terem acesso ao melhor conhecimento que houver em qualquer campo de estudo a que eles se dediquem. (YOUNG, 2013, p. 27).

A defesa da educação infantil fundamentada sobre um currículo centrado no conhecimento não se trata, conforme defende Young (2016), de uma teoria errônea de que as crianças não possuem nenhum conhecimento a ser trazido para a sua escolarização.

Ao tornar a escola como locus privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia a dia das crianças e toda a bagagem oriunda deste, assim, constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados [...]. O principal direito a ser respeitado nessa instituição, no entanto, é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil. (ARCE, 2013, p. 32).

Esta afirmação fortaleceu a necessidade de construção do estado do conhecimento que, orientado pela investigação da relação existente entre educação infantil e currículo, forneceria informações acerca da maneira como esses conceitos vêm sendo associados e investigados.

Neste sentido, realizamos levantamentos nas bases de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos Grupos de Trabalho (GTs) de Currículo (GT 12) e de Educação – Crianças de 0 a 6 anos (GT 07), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

Na primeira buscamos dissertações e teses, e na segunda os trabalhos apresentados, mas todos produzidos no período de 2000 a 2015, que tiveram como objeto de pesquisa o currículo em educação infantil.

No tocante à BDTD, para abranger o maior número possível de produções, elegemos os descritores “currículo”, “política curricular”, “proposta curricular”, “referenciais curriculares” e “diretrizes curriculares”, acrescidos do termo “educação infantil”. Inicialmente, selecionamos 17 estudos, sendo 5 teses, 9 dissertações e 3 trabalhos. Por meio de análise dos resumos dos trabalhos eleitos, somente 2 teses, 5 dissertações e 1 trabalho estavam determinados pelo estudo do objeto, esses dados estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Produções da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (2000 – 2015)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da BDTD, 2017.

Descritores	TESES	DISSERTAÇÕES	ANO	PPG
Política curricular + Educação Infantil		DANIELLE MARAFON Educação infantil em Piraquara: entre as ideias e as propostas pedagógicas	2007	PPGEdu-PUC/PR
	VERENA WIGGERS		2007	PPGEdu-

Proposta curricular + Educação Infantil	As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina			PUC/SP
		ISABEL SPINGOLON AZAMBUJA Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó/SC	2009	PPGEdu-UFSC
	BEATRIZ DE OLIVEIRA ABUCHAIM Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: Do prescrito-planejado ao experienciado-vivido		2012	PPGEdu-PUC/SP
		FÁTIMA BERNADETE DE ALMEIDA A implementação da proposta curricular de educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na escola Elisa Amaral	2014	PPGP-UFJF/MG
Currículo + Educação Infantil		RUBIAM MARA DE PAULA O currículo da Educação Infantil de Municípios do Paraná – Brasil: análise de documentos para a educação de crianças pequenas	2015	PPGEdu-UFP/PR
		EGLE XAVIER DE SOUZA		

Diretrizes Curriculares + Educação Infantil		A elaboração e implementação da proposta curricular de educação infantil no município de Juiz de Fora	2015	PPGP-UFJF/MG
---	--	---	------	--------------

Marafon (2007) investigou a fase de transição entre duas propostas pedagógicas para a educação infantil no município de Araucária/PR: uma elaborada sob a tutela da Secretaria de Ações Sociais (SAS) e outra, em substituição à primeira, elaborada sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação daquele município. Neste cenário, essas propostas foram tratadas como expressão de políticas públicas para a educação infantil, sem qualquer menção ao currículo.

A tese de doutoramento de Wiggers (2007) procurou identificar os principais aportes teórico-metodológicos, conceitos e autores que fundamentaram proposições pedagógicas para creches e pré-escolas em 17 municípios do estado de Santa Catarina. Para a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apesar de mandatórias, foram menos citadas enquanto subsídio para os documentos. A predominância do uso dos RCNEI talvez explicasse a orientação cognitivista e eclética de muitos documentos.

A dissertação de Paula (2015) apresentou compreensão sobre a organização do currículo para a educação infantil de municípios do Paraná. Para tanto, realizou a caracterização do referido currículo com base em teóricos da educação infantil, bem como em documentos oficiais para esta etapa da educação básica. Realizou também a análise documental em dez currículos da educação infantil em municípios do Paraná.

Neste contexto, concluiu que a partir da segunda metade da década de 2000 evidenciou-se um processo de constituição curricular, caracterizado pela ampliação dos documentos normativos e oficiais e dos estudos científicos voltados para a área. Acresce-se a isso que a maioria dos currículos analisados utilizou, na escrita de seus textos de fundamentação, concepções teóricas e metodológicas orientadas pelas DCNEI. Contudo, essas concepções muitas vezes não são consideradas na organização educativa, a qual ainda está profundamente vinculada à organização do ensino fundamental e às áreas do desenvolvimento da criança.

O trabalho de Souza (2015) investigou a implantação da proposta curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Juiz de Fora (MG) para as instituições de educação infantil daquele município. A autora procedeu por dupla entrada metodológica, a princípio, por meio de

pesquisa documental, perscrutou as produções da Secretaria de Educação iniciando no ano de 1990 até o ano 2013. Em seguida, por meio de entrevistas, buscou qualificar o envolvimento dos gestores educacionais do município, no âmbito daqueles que produziram o documento (técnicos da Secretaria Municipal de Educação) e daqueles que atuavam diretamente nas unidades educacionais (coordenadores pedagógicos).

Em conclusão, indicou que a maioria dos documentos sequer chegou a ser publicada. Ainda a despeito do empenho satisfatório da gestão administrativa/pedagógica na implementação da nova Proposta Curricular para a Educação Infantil daquele município, os resultados das análises empreendidas demonstraram a necessidade de investimentos em estratégias e ações que pudessem ser desenvolvidas nos dois âmbitos, ou seja, na Secretaria de Educação e nas unidades educacionais.

Por fim, Almeida (2014) analisou, em dissertação, quais as dificuldades de incremento das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), no ano de 2010, em uma unidade de educação infantil daquele município. Ao final desta investigação, de caráter documental, revelou a disparidade entre as orientações presentes no documento municipal e o Projeto Político Pedagógico elaborado pela instituição.

Diante disso, chamou a atenção para as contradições existentes, desde a proposição metodológica, na relevância da ludicidade, na formação continuada, no trabalho do grupo gestor e até na organização espacial e temporal. Em resposta, a autora elaborou um plano de ação para orientar a efetiva implantação das Orientações Curriculares para a educação infantil na instituição elencada.

O levantamento nos Grupos de Trabalho da ANPED não contou com a possibilidade de busca por termos, ou descritores, em todo o acervo de publicações. Assim, procedemos à abertura das páginas das diferentes edições das reuniões, investigando, inicialmente, pelos títulos e posteriormente pelas palavras-chave.

Neste processo foram localizados 3 trabalhos, e destes somente 1 foi selecionado para análise: *Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na educação infantil*, da autoria de Verena Wiggers, apresentado em 2009. Ressaltamos que este trabalho é parte da tese de doutoramento da autora, apresentada no quadro acima. No GT 12 – Currículo, a busca não apresentou resultados pertinentes ao recorte temporal, tampouco à temática estudada.

Indispensável registrar que nos bancos de dados mencionados, dentro do recorte temporal estipulado e mediante os descritores elencados, não foi localizada nenhuma pesquisa pertinente ao estado de Mato Grosso do Sul.

Confirma-se a inexpressiva quantidade de pesquisas que inter-relacionaram a educação infantil e o currículo, bem como os desfechos dos estudos elencados apontaram para a disparidade existente entre as produções e os requisitos oficiais, entre eles destacamos a demanda do artigo n. 210, da CF/1988, em que o conceito de currículo foi colocado sob o dever do Estado em “elaborar e fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Outro destaque está no artigo n. 26, da LDB/1996, que ordenou que currículos da educação infantil “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013), “promovendo igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais [...]” (BRASIL, 2009, p. 17).

Como já mencionado anteriormente, esse processo resultou na implantação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, RCNEI, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, DCNEI, 1999) e suas reformulações (Brasil, 2009). Ainda que o primeiro documento possuísse caráter norteador e o segundo mandatário, ambos visavam orientar o trabalho pedagógico a ser realizado e garantir o cumprimento de vários direitos dos educandos, entre eles o acesso ao conhecimento.

O acesso ao conhecimento, num projeto curricular, coloca em foco a inter-relação de dois componentes intrínsecos, a saber: “o que se pretende (expectativas e intenções curriculares)” e “o quê e onde ocorrem (realidade curricular)”, desvelados no interior de documentos curriculares. O que *per se* indicam, segundo Silva e Pessanha (2013, p. 20), “os processos sociais responsáveis pela manutenção das desigualdades de sucesso escolar”.

A partir desta premissa incursionamos por um conjunto de **indagações** acerca dos estudos curriculares na etapa da educação infantil: de que forma as redes de ensino, dentro do espaço de autonomia outorgado a elas, ao projetarem currículos para esta etapa, tratam o conhecimento? Quais os discursos de conhecimento expressos no interior de tais projeções?

A construção da educação infantil como direito da criança, centrada em sua própria especificidade, reposiciona a discussão de sua redefinição, particularmente de seu papel no processo de escolarização, dos profissionais que nela atuam e na definição do caráter pedagógico, que vinha se materializando no embate cuidar/educar.

De forma a superar esse embate, enfatiza-se a ação da criança, sua condição de sujeito em interação com o seu tempo e espaço e sua consequente institucionalização, que exige que a escola não seja apenas lugar da escolarização – acesso à vaga – mas espaço de educação, cultura, vida, no qual se negociam projetos, desejos, saberes, histórias e sujeitos.

Diante disso, esse estudo está orientado pelo **objetivo geral** de identificar e analisar quais conhecimento estão registrados nos documentos curriculares para a educação infantil em duas redes municipais de ensino, Campo Grande e Dourados, do estado de Mato Grosso do Sul. Esclarecemos que utilizamos como critérios para a escolha dessas redes de ensino, o índice populacional dos municípios, o número de instituições de educação infantil e a produção de documentos curriculares para a educação infantil dentro do recorte temporal definido.

Sucessivamente, e em decorrência das análises a serem empreendidas, registramos como **objetivos específicos** analisar comparadamente o conceito de conhecimento impresso no conteúdo dos documentos, por meio das áreas de comparação eleitas, *tempo*, *espaço* e *conhecimento*, e identificar as formas de aproximação/distanciamento na perspectiva do conhecimento poderoso, entendido como:

(...) o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1296).

Neste contexto, ancoramo-nos na **hipótese** de que os documentos curriculares, tradutores de discursos oficiais sobre a educação da infância, apresentam delineamentos interessados e endereçados muito mais aos processos de escolarização do que aos processos de escolaridade e da justa distribuição de conhecimentos previstos para o alunado desta etapa da educação básica.

Machado (2016), em trabalho que analisou as possibilidades de justiça curricular na relação estabelecida entre currículo, educação, justiça e desigualdade, tendo como fonte/objetos de pesquisa o Referencial Curricular da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio da

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED, 2007), e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED, 2008), deu luz à possibilidade de promover a justiça escolar por meio da seleção e distribuição de conhecimentos na constituição de um currículo contra-hegemônico³:

Reconhecer o papel da instituição escolar na sociedade, e considerar as transformações que vêm ocorrendo nas sociedades como um todo, ou seja, as mudanças de cunho econômica, tecnológicas, culturais, sociais, que interferem diretamente na vida dos indivíduos, nos faz refletir quanto à forma como o conhecimento vem sendo selecionado e distribuído pela escola e como os diferentes grupos que compõem o espaço podem receber uma formação crítica que os faça perceber e refletir a realidade em que vivem. Neste sentido, justiça curricular é um conceito que ganha espaço, em um momento em que os direitos fundamentais imprimem força ao movimento de busca pela seguridade dos direitos adquiridos pelo cidadão, particularmente, o direito à educação, por grupos anteriormente não reconhecidos e que hoje lutam por espaços cada vez mais maiores no contexto social, grupos que desejam ter suas vozes ouvidas. (MACHADO, 2016, p. 258).

Mediante tais questionamentos, nosso desenho metodológico está ancorado em duas técnicas da pesquisa qualitativa – a pesquisa bibliográfica e a documental. A primeira, é orientada pelo levantamento, seleção e análise de livros, capítulos de livros e artigos de periódicos fundados nos aportes teóricos da Sociologia Crítica do Currículo. Sociologia essa delineada pelo estudo do conhecimento escolar, particularmente no processo da construção curricular.

A segunda, organizada pelo *corpus* documental, a saber: o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – Decênio 2003 – 2013; o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – Decênio 2014 – 2024; o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados/MS (2015); Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS (2011); Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS – Decênio 2007-2016; Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil – Campo Grande, MS/2008.

Acrescemos a este exercício, as técnicas do estudo comparado, que “indica limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um

³ No tocante à justiça curricular, esta se insere nos estudos curriculares a partir da configuração de um currículo “contra-hegemônico” fundado na percepção de que existem alunos com diversas heranças culturais, as quais obrigam as escolas a praticarem processos diferenciados de distribuição e acesso aos conhecimentos. Pensar o currículo “contra-hegemônico” consiste em validar a perspectiva de uma educação diferente daquela habitualmente oferecida pelos sistemas educativos, de lógica homogeneizadora (MACHADO, 2016, p. 256).

importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa (SILVA, 2016, p. 213). Instrumento pelo qual procuramos identificar e analisar as semelhanças, diferenças, diacronias e sincronias registradas nos documentos curriculares.

De acordo com Silva (2016), os documentos curriculares apresentam-se na condição de fontes e objetos:

Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial e; de outro se diferenciam de outras fontes, por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas [...]. Na condição de objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas, e na forma como os mesmos devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos. (SILVA, 2016, p. 214).

Nesta perspectiva, construímos as análises pelas áreas de comparação *tempo, espaço e conhecimento*,

[...] por determinação de sua configuração, intimamente ligadas com o movimento de organização. Tais áreas, no caso deste estudo, não se limitam à descrição, e, sim, intencionam expor argumentos relacionados aos conceitos teóricos, hipóteses ou modelos explanatórios, pelos quais escolhemos estabelecer a comparabilidade entre os movimentos, aqui anteriormente referendados, observados no interior dos documentos. (SILVA, 2016, p. 216).

No tocante ao tempo, particularmente, o tempo escolar, compreendemos que educa, controla, determina aprendizagens. Acresce-se a isso, que o tempo se dá em um espaço não neutro, que também educa.

O espaço também é tratado como um fato da natureza, “naturalizado” através da atribuição de sentidos cotidianos comuns. Sob certos aspectos mais complexo do que o tempo – tem direção, área, forma, padrão e volume como principais atributos, bem como distância -, o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido (HARVEY, 1989, p. 188).

Considerando os sentidos aqui buscados, a compreensão tempo e espaço traz á tona indicadores da operação/funcionamento “escolar” com conhecimento e, especificamente, o conhecimento científico. Conhecimento esse, que vem sendo secundarizado ou negligenciado pelas teorias pedagógicas contemporâneas, com enfoque nas competências e habilidades a serem adquiridas no espaço escolar.

Ainda, vale registrar, que o Plano Estadual de Educação (PEE) – 2003-2013, estabeleceu 10 metas que trataram do aumento progressivo das vagas, formação de carreira do professor, implementantação da hora-planejamento, adequação e distribuição das idades e espaços da educação infantil, mas não tratou das questões curriculares. Ainda que operando sob o slogan da qualidade, não informou qual o tipo de conhecimento deveria ser distribuído para alcançar essa condição.

Na sucessão ao PEE 2003-2013, a Secretaria de Estado de Educação elaborou e publicou o PNE 2014-2024, construído por uma comissão encarregada da educação infantil, que apontou diversos impasses nesta etapa da educação básica e, a partir deste diagnóstico, elaborou 24 estratégias para solucionar as divergências em relação à demanda e oferta de vagas, à formação inicial e continuada dos professores e à inapropriação dos tempos e espaços operacionalizados na educação infantil. Contudo, no tocante ao currículo, particularmente, na distinção dos conhecimentos elencados para esta etapa, o PNE 2014 tratou-os como consequência natural do acesso às vagas e à eficiente gestão institucional.

Considerando que os documentos curriculares eleitos para análises foram publicados por redes municipais de ensino, também incursionamos a construção de um retrato jurídico-educativo desses.

No ano de 2007, portanto em período anterior ao PNE 2014, Campo Grande-MS já havia elaborado seu Plano Municipal de Educação (PME), anunciando o desafio a ser enfrentado pelo município, em virtude da grande demanda por vagas na educação infantil, e denunciando a infraestrutura inadequada, a falta de qualificação dos professores e a necessidade de implementação de propostas pedagógicas que viessem ao encontro da grande diversidade infantil no município.

Publicado um ano após o PME, o **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil de Campo Grande (2008)** pautou-se no propósito de contribuir para o desenvolvimento e a vivência de uma nova cultura em relação à educação

infantil, como referencial nacional em educação, na qualidade do ensino e na promoção do conhecimento à criança.

Em Dourados-MS, o primeiro Plano Municipal de Educação (PME) foi oportunizado pela instituição da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024. Neste contexto, deu forma ao documento curricular intitulado **Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Dourados (2011)**, publicado em data anterior à promulgação da Lei n. 3904/2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação de Dourados.

No que tange à educação de crianças de 0 a 6 anos, o Plano Municipal de Educação douradense reiterou a necessidade de dar prosseguimento às ações que contemplassem o acesso à vaga e à qualidade nesta etapa educacional, haja vista o quantitativo de 3000 crianças fora das salas de educação infantil.

Por sua vez, a **Proposta Curricular da Educação Básica da rede municipal de ensino de Dourados (2011)** pautou as descrições das práticas, haja vista a ausência de referencial teórico, a serem operacionalizadas em todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil, sobre os pilares do educar e cuidar. Neste documento a palavra de ordem foi “experiências”, pertinentes à cultura do cotidiano e operacionalizadas por meio de brincadeiras nas quais o professor seria o facilitador de todas as práticas.

Diante deste quadro de características preliminares dos documentos eleitos, ainda que de modo introdutório, incursionamos pelas maneiras como a educação para a criança e a construção de documentos curriculares para a primeira etapa da educação básica foram consideradas por estas redes de ensino.

Estruturalmente, a exposição dos resultados de nossas análises está dividida nestas Notas Introdutórias, três capítulos e Notas Finais.

No primeiro capítulo analisamos as propostas de educacionalização na educação infantil, desde o advento de seu formato institucionalizado, em finais do Século XX, passando por sua ascensão no Brasil, até a primeira etapa da educação básica, outorgada pela LDB n. 9394, no ano de 1996. Ainda incursionamos pelos processos escolarizados para a infância e nos aproximamos de uma leitura de currículo expressa nos documentos orientadores/mandatários oficiais, decorrentes da reforma promovida por aquela legislação.

No segundo capítulo buscamos alcançar uma identidade curricular infanto-educacional, instituída no estado de Mato Grosso do Sul, por meio da investigação da trajetória de

incremento dos processos políticos educacionais em âmbito estadual, assim como na produção de documentos curriculares para a primeira etapa da educação básica em âmbito municipal das localidades elencadas.

No terceiro capítulo, orientados pelos fundamentos dos Estudos Comparados, buscamos relações contextualizadas a partir de áreas de comparação, *tempo, espaço e conhecimento*, na tentativa de construção/identificação da história curricular da educação infantil sul-mato-grossense, expressa nos documentos curriculares para esta etapa, nos dois municípios em questão.

Por fim, nas Notas Finais (ou dos conhecimentos científicos no cuidar, educar ou institucionalizar) apresentamos uma síntese dos estudos realizados, com prioridade ao destaque das principais discussões, assim como nos resultados a que chegamos ou mesmo a indicação de alguns percursos para futuras pesquisas.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO QUADRO DOS REFERENCIAIS LEGAIS, DOS APORTES CIENTÍFICOS E DAS DIRETRIZES CURRICULARES (1980-2010)

Este capítulo analisa as propostas de educacionalização da infância, delineadas em uma perspectiva histórica até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que conferiu à educação infantil o lugar de primeira etapa da educação básica.

Destacamos que a educacionalização⁴ está apreendida como a orientação global, ou tendência, de pensar a educação como ponto para abordar ou resolver os problemas sociais e, no caso específico de nossas análises, tal conceito nos auxilia a mostrar uma progressiva reconfiguração dos processos escolarizados para/da infância.

Para tanto, recorreremos aos documentos oficiais produzidos para esta etapa da educação básica, buscando as expressões da educacionalização na construção do ideário sobre a função da educação infantil e nas leituras produzidas sobre currículo neste processo.

1.1 A Educação Infantil e as Propostas de Educacionalização: a partir das Novas Configurações Desenhadas desde 1988

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se 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. Isso pode ser observado em relação à Educação Infantil. O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN JR., 2011, p. 69).

⁴ Em várias sociedades ocidentais, testemunhamos hoje uma tendência crescente para “educacionalizar” problemas sociais. Como instituição, a escola, entre outras coisas, vem sendo considerada responsável por resolver as desigualdades sociais (relacionadas com classe, raça e gênero); por reduzir mortes no trânsito, obesidade, sexo na adolescência e destruição do meio ambiente; por melhorar a saúde pública, a produtividade econômica, a cidadania e até mesmo as performances em competições esportivas, como os jogos olímpicos. Imputar esses tipos de responsabilidades “sociais” às escolas é um processo que está em curso há um longo tempo e coincide com o papel da educação na formação do moderno Estado-nação. Esse fenômeno tem sido estudado mais na Europa do que na América do Norte e tem sido denominado *Pädagogisierung* – uma palavra alemã “guarda-chuva” de difícil tradução. Optamos, então, por utilizar “educacionalização” como o conceito geral para identificar a orientação global ou tendência de pensar a educação como ponto focal para abordar ou resolver os maiores problemas humanos (DEPAEPE; SMEYERS, 2016, p. 754).

A condição da criança como sujeito de direitos foi chancelada no ano de 1959 por meio da promulgação da Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), que entre outros princípios estabeleceu que “a criança tem direito de receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares [...] e lhe permita desenvolver suas aptidões [...] chegando a ser um membro útil à sociedade” (ONU, 1959).

Nos anos subsequentes, intensificaram-se os debates em torno dos direitos das crianças, compelindo os estados a estabelecerem políticas públicas que garantissem, em tese, o atendimento às especificidades da infância, contemplado, igualmente, o direito à educação.

No caso brasileiro, a História da Educação começa a esboçar análises sobre a constituição das primeiras instituições de educação infantil, informando o dialogismo revelado na primeira metade do século XX (Kuhlmann Jr. 2011, Souza 2010 e Carvalho 1997), evidenciando que, subjacente aos discursos democráticos de tentativas de expansão da educação infantil às camadas populares, fundamentavam-se as primeiras propostas educacionais para a infância, dando indícios do dualismo educacional⁵.

Os processos sociais ocorridos no Brasil na segunda metade do século XX, isto é, a urbanização, o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade, somados às políticas públicas de educação, bem-estar social, saúde e trabalho, demandaram outra postura diante da guarda e da educação da criança pequena:

Até os anos 1970, o consensual na sociedade brasileira era que a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada das famílias, especialmente das mães. Poucos e esparsos eram os sinais de que educar e cuidar de crianças pequenas era uma tarefa de toda a sociedade. “Quem pariu Mateus que o embale”, era o ditado da época. Transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionaram esta que é a mais recente revolução da família e do sistema educacional brasileiros. Até a década de 1970, o consenso era que apenas crianças necessitadas, órfãs, abandonadas, enfim, filhas de famílias e mães problemáticas, deveriam ser educadas e cuidadas em instituições coletivas. Porém, o reconhecimento da cidadania plena das mulheres abriu o leque de possibilidades para o controle da natalidade e sua participação no mercado de trabalho. (ROSEMBERG, 2010, p. 02).

⁵ Utilizamos, para este conceito, os postulados de Libâneo (201) que assim explicou o fenômeno do dualismo educacional: uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

No Brasil, o primeiro esboço da função da educação infantil surgiu em meados dos anos 1970, fundamentado sobre dois princípios: garantir à mãe trabalhadora um local onde deixar seus filhos pequenos durante a jornada laboral e, pleiteado pelos movimentos de defesa das crianças e dos adolescentes, garantir o direito daqueles cidadãos provenientes das camadas mais desfavorecidas da sociedade e em situação de risco (CAMPOS, 1999).

Nesse período, o critério “Qualidade na Educação Infantil” ficou em segundo plano, privilegiando somente o acesso à matrícula em detrimento da educação de qualidade nas creches e pré-escolas, estabelecendo como função principal o assistencialismo, marcado pelo estigma do “depósito de crianças”.

Os fatos culminaram na expansão das matrículas na/para a faixa etária anterior aos 7 anos de idade (Campos et al, 2011). Contudo, a expansão dos índices de matrícula na educação infantil nos anos 1970 assegurou somente a escolarização⁶ sem assegurar às crianças desta etapa educacional a escolaridade⁷, “responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados” (ARCE, 2013, p. 6).

[...] os países subdesenvolvidos ampliaram o atendimento graças à redução ou contração dos gastos públicos, acarretando o que denominei, em outra ocasião, uma educação para a subalternidade. [...]. Quando tal modelo de educação infantil atingiu o Brasil, o atendimento ainda era muito reduzido e concentrava-se no setor privado. O tema da EI suscitara pequena produção acadêmica, não tendo provocado, ainda um debate nacional, ou seja, não dispúnhamos naquele momento de interlocutores preparados para questionar ou aprimorar o modelo que estava proposto. Ao contrário, o modelo de “participação comunitária” tinha – e ainda parece ter – boa acolhida, inclusive entre os segmentos sociais progressistas. (SILVA, 2001).

Com o processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, a participação dos movimentos das mulheres e da criança pró-constituente, além dos atores tradicionais, que desempenhavam grande influência, assegurou a apresentação de propostas que conferiam às crianças de 0 a 6 anos o direito universal à educação pública e de qualidade, e assegurava às famílias trabalhadoras, em especial às mulheres, o direito de terem seus filhos cuidados e educados durante suas jornadas laborais.

⁶ Por escolarização entendemos a construção e a materialidade das políticas educacionais (de matrícula, de organização dos níveis, etapas e serviços, entre outros) que asseguram a escolaridade (SILVA, 2011).

⁷ A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios (YOUNG, 2007, p. 1295).

Vale destacar que, ainda nesse período, as organizações multilaterais, UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, tinham pouca influência na elaboração das políticas nacionais para a educação infantil, o que favoreceu a elaboração de propostas distintas dos modelos “não formais” e com baixo investimento público engendrados nos anos 1970.

Dentre as diretrizes dessa proposta do MEC de 1993, destaco as duas que mais evidenciam a ruptura com o modelo anterior: equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar crianças como expressão do direito à educação; formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior. Essas propostas do MEC foram elaboradas com a participação de segmentos sociais – universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários – que já haviam acumulado um repertório de conhecimentos e experiências sobre este setor das políticas sociais e constituído o consenso de expandir a EI com qualidade para todas as crianças cujas famílias que por ela optassem. (ROSEMBERG, 2002, p. 41-42).

Na reforma educacional desenvolvida em meados dos anos 1990, aos moldes do Banco Mundial, priorizou-se o financiamento do ensino fundamental em detrimento da proposta para a educação infantil, elaborada pelo MEC/COEDI (1993).

Tal priorização foi justificada pela adesão do Brasil às deliberações resultantes da Conferência Mundial de Educação Para Todos (Tailândia, 1990), que como um dos países signatários assumiu a incumbência da elaboração de planos decenais de educação, sob o propósito de atender as mais de 100 milhões de crianças excluídas da educação básica, bem como os 960 milhões de adultos analfabetos distribuídos ao redor do mundo. No Brasil este documento teve abrangência entre os anos 1993 e 2003, ainda sob o governo de Itamar Franco.

A Conferência teve como meta principal a revalidação do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do Planeta, patrocinada e organizada por distintos organismos internacionais, em especial UNICEF, UNESCO e Banco Mundial. Uma das posições assumidas como meta do UNICEF para a educação das crianças foi enfatizada na perspectiva:

[...] da educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade. [...] o Unicef tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. (GADOTTI, 2000, p. 28).

À época, os objetivos e pareceres resultantes da Conferência de Jomtien suscitaram dissensão entre os membros da comunidade científica. Se por um lado as estratégias elaboradas em direção a um modelo de “educação para todos” encontraram respaldo, por outro suscitaram

posições contrárias, convertidas em trabalhos científicos (Libâneo, 2012; Frigotto; Ciavatta, 2003; Gadotti, 2000) que deram luz a outras nuances subjacentes às estratégias de educação para todos, em especial quando tais propostas prescreveram a universalização da educação básica por meio de programas de governo de baixo custo, dissociados da escolaridade e limitados ao controle nutricional infantil.

Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem, tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada educação inclusiva [...] Assim, não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas [...] A concepção de uma escola para a integração social, segundo nos parece, tem sua origem na mencionada Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes [...] tão boas intenções parecem, à primeira vista, compatíveis com uma desejada visão democrática da escola para todos e até com uma visão renovada das políticas educativas. No entanto, esses conceitos necessitam ser examinados com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF), de modo a obter o significado contextualizado de tais termos. (LIBÂNEO, 2012, p. 17-18).

No ano de 1995, subsidiado pelos desfechos da Conferência de 1990, o Banco Mundial elaborou e publicou o documento intitulado “Prioridades Y estrategias para la educación”, com diretrizes para orientar políticas educacionais nos países onde exercia influência. Em seu teor foram reiterados os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomendar a reforma do financiamento e da administração educacional. Segundo este documento, caberia à educação básica o papel de reduzir a pobreza, aumentar a produtividade e melhorar a saúde dos pobres (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

De acordo com Ferreira (2009), o discurso condutor dos programas de governo implementados nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) primou pela focalização do atendimento à população em risco social. Neste sentido, à educação foi outorgada a função de promover a formação básica. Alegava-se que garantindo aos cidadãos de

7 a 14 anos o aprendizado da leitura, escrita e conhecimento de alguns números, poderia conferir-lhes maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Destarte, a omissão às outras etapas da educação básica, uma delas a educação infantil, se consolidou por meio da Emenda Constitucional n. 14, regulamentada pela Lei n. 9424/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Para Cerisara (2000), o governo explicitou os objetivos reais que sustentavam sua proposta para a educação infantil quando outorgou à União responsabilização pelo ensino superior, aos estados o ensino médio e aos municípios a responsabilização pelo financiamento do ensino fundamental. Nenhuma instância ficou responsável pela educação infantil, isto é, esta etapa, a primeira da educação básica, estaria à mercê de políticas educacionais de municípios e estados.

Ainda que os autores das propostas educacionais, engendradas a partir da segunda metade dos anos 1990, alegassem que os direitos das crianças, consideradas cidadãs, estariam garantidos por meio das conquistas legais daquela época, o esvaziamento das políticas educacionais para a infância se consolidava quando tais propostas obtinham fundamentação legal sem que existisse dotação orçamentária que viabilizasse a consolidação desses direitos na prática (KRAMER, 2006).

A desresponsabilização do Estado em relação à educação infantil fica evidente e mostra que o que foi preconizado na letra da lei expressa uma estratégia de negociação típica do movimento liberal: ceder no discurso e endurecer o jogo quando se trata de prover as condições de cumprimento do acordado. (CERISARA, 2002, p. 331).

O retrocesso sofrido pela educação infantil configurou-se pela retomada de programas não formais de baixo custo, justificados pela padronização dos programas de educação infantil propostos pelo Banco Mundial para países subdesenvolvidos.

Rosemberg (2002) descreveu e analisou as tensões presentes na concepção e implementação de políticas para a educação infantil em três momentos da história desta etapa educacional: a fase da expansão durante o governo militar, as inovações trazidas pela

Constituição Federal de 1988 e, posterior a este período, as reformas educacionais contemporâneas sob o impacto do “Consenso de Washington”⁸.

Sobre as características (algumas sugeridas outras praticadas) mais ostensivas dos programas orquestrados por organismos como Banco Mundial e Unicef, pelas agências brasileiras de legislação educacional e por partidos políticos que agregaram os pressupostos daqueles cânones, Rosemberg (2002) apontou a capacitação de agentes domiciliares de educação infantil em cursos relâmpagos, com duração de 90 horas; uso de espaços ociosos, a exemplo das salas vazias das estações do sistema de metrô, como espaços educativos; capacitação de “mães-crecheiras”, pessoas que recebiam e cuidavam das crianças em suas residências como alternativa à falta de prédios institucionais; uso da mão de obra ociosa proveniente dos presídios e Febem nas instituições públicas; previsão de um nível de formação profissional para a Pré-Escola e outro (aquém) para a Creche; implementação de programas educacionais em atividade em outros países, como México e Cuba (Programa Cuida Tu Hijo) – nesses programas as crianças eram recebidas alguns dias da semanas, em espaços públicos, por recreadores que conduziam atividades de convívio com outras crianças; implementação do Programa “Cesta Pré-Escola”, operacionado pela oferta de alimentos e brinquedos pedagógicos para as famílias residentes em lugares onde não havia oferta (tampouco a intensão de se construir) de instituições de educação infantil. Também por meio da “Bolsa Pré-Escola” as famílias se responsabilizavam pela “educação” de crianças menores de 5 anos, desta maneira, argumentavam seus mentores, as crianças chegariam ao ensino fundamental um pouco melhor do que chegariam sem nunca ter frequentado instituição alguma (ROSEMBERG, 2002).

A crítica de Rosemberg (2002) se concentra no fato destes programas não serem implementados como “complemento” aos programas de educação requeridos para a educação infantil, antes como substituição a estes.

⁸ No final da década de 1980, considerada a “década perdida” para o desenvolvimento, a situação em toda a América Latina afigurava-se difícil e sobria. Essa crise (dívida externa, desinvestimentos, fuga de capital externo e interno, estagnação econômica, processo inflacionário) começava a afetar seriamente os interesses dos Estados Unidos da América, o que acarretou na realização de conferência promovida pelo Institute for International economics. A finalidade do evento fundou-se na formulação de diagnósticos e medidas de ajustamentos para superar a crise vivida. Na ocasião foi apresentado um documento que, sob amplo consenso em Washington, apresentou 10 propostas de reforma econômica com vistas à estabilização monetária e o pleno restabelecimento das leis de mercado. A adoção de tais medidas, como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia e a liberalização unilateral do comércio exterior pelos países da América Latina constituiria condição fundamental para que pudessem renegociar a dívida externa e receber qualquer recurso das agências financeiras internacionais. Essas medidas, consubstanciadas no Washington Consensus, não eram novas. Eram liberais, ortodoxas, similares às que foram tentadas pelos governos militares, sobretudo na Argentina, Uruguai e Chile. Mas, ao fim dos anos 90, a situação na América do Sul afigurava-se ainda mais difícil e sombria do que ao fim da década de 1980. (BANDEIRA, 2002).

Nesta orientação a educação se figurou como prolongação antecipada do ensino fundamental, o “pré-vestibulinho do Ensino Fundamental⁹” (Rosemberg, 2010, p. 10), visando evitar seu fracasso, bem como a proposição de outra linha de ação denominada Desenvolvimento Infantil. Linha essa ancorada na plataforma fundamentada, sobretudo, pelos cuidados com a saúde e nutrição infantil em detrimento da educação.

Percebe-se que, aos moldes dos organismos multilaterais, no caso do Brasil, a primeira etapa da educação básica estaria a serviço de reforço antecipado do ensino fundamental, ou ainda, no caso das creches, a custo mínimo, suprimindo as carências da pobreza conforme prescrito nas entrelinhas da Conferência Mundial de Jomtien.

Desde o advento das reformas educacionais sob os moldes dos organismos multilaterais, iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso, as propostas construídas para a educação infantil inclinaram-se à tarefa de cuidar, desassociadas do educar pautado no conhecimento eficiente, poderoso.

Na elaboração da Carta Magna vigente no Brasil, as instituições destinadas ao acolhimento e cuidados da criança pequena, outrora tutelada pelo médico-assistencialismo, se converteram em parte dos deveres do Estado com a educação (KUHLMANN JR. 2010).

Assim, por meio do artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, ficou determinado que o “dever do Estado com a educação das crianças de zero a seis anos será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola” (BRASIL, 1988).

Na esteira da Constituição Federal de 1988, o Brasil publicou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), tendo em seu Artigo 53, assegurado pelo Estado, o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola pública e gratuita, desde a pré-escola até os níveis mais elevados de ensino.

Contudo, o caráter obrigatório compreendia apenas o ensino fundamental e o ensino médio, sendo os programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, garantidos somente ao ensino fundamental, em detrimento das outras “pontas da Educação Básica” (Cury, 2007), a educação infantil e o ensino médio.

⁹ O pré-vestibular é uma modalidade de curso existente no Brasil e ofertada aos alunos egressos do ensino médio. O curso é uma alternativa que visa aumentar as chances dos discentes na concorrência por uma vaga no ensino superior daquelas instituições que oferecem suas vagas por processo de prova de conhecimentos chamada vestibular. Neste sentido, o pré-vestibular se propõe a evitar que o aluno fracasse na prova do vestibular.

Ainda que expressasse em seu teor a priorização do ensino fundamental, a educação, nas prescrições do Estatuto da Criança e do Adolescente, indicava o pleno desenvolvimento da pessoa, da criança e do adolescente a partir da preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996 sob n. 9.394, veio estabelecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, idealizada como espaço de interações com múltiplas linguagens entre os múltiplos sujeitos deste contexto, isto é, crianças/crianças e crianças/adultos.¹⁰

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

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).

Uma vez declarada alicerce da educação básica, pressupunha o rompimento com seu caráter compensatório e assistencialista (Leonel, 2003), a fim de promover a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, voltados ao conceito de criança cidadã. Conceito esse ancorado na perspectiva de uma criança produzida pela cultura.

A inclusão da educação infantil na agenda de discussões da Constituição Federal de 1988 e sua definição como primeira etapa da educação básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, demandou a elaboração de estudos e documentos que conferissem nova função a esta etapa educacional.

¹⁰ A tese de doutoramento de Michele Varotto Machado, intitulada “A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS MENORES DE 06 ANOS SOBRE A PERSPECTIVA DE HELOÍSA MARINHO, NAZIRA FÉRES ABI-SÁBER, CELINA AIRLIE NINA E ODILON DE ANDRADE FILHO: UMA ANÁLISE DE SUAS IDEIAS PEDAGÓGICAS (1934-1971)” defendida no ano de 2015, bem como a tese de doutoramento de Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado, intitulada “HISTÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL DE 1964 A 1993: ENTRE O TEXTO E O DISCURSO”, escrita em 2017, ambas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, ressaltam a produção de outros documentos que também galvanizaram as discussões, embates e debates da década de 1980 e 1990 e os primeiros dez anos do século XXI e diferenciaram os discursos que resultaram em proposições curriculares e em definições distintas de quais conhecimentos deveriam estar presentes na educação das crianças.

A luta travada em torno da escrita dos dispositivos legais pertinentes à reforma educacional dos anos finais do século XX (CF/1988, ECA/1990 e LDB/1996) tornou-se uma história escrita em coletividade, envolvendo intelectuais, militantes e movimentos sociais.

Os movimentos sociais em todo o território nacional, como mencionado anteriormente, lançaram luz sobre o modelo de educação “compensatória” (Kuhlmann, 2010, p. 180), adotado até então nas instituições que recebiam crianças de 0 a 6 anos. O repasse das matrículas (e escolas) do sistema estadual para o municipal demandou a reformulação de conceitos que pudessem subsidiar o novo formato de educação a ser distribuído em um novo formato de instituição para um novo formato de clientela.

De beneficiárias de um modelo educacional higienista-assistencialista-compensatório as crianças passavam a sujeitos sociais de direito, produzidas e produtoras pela/de cultura. O asilo de crianças, casa da mãe-crecheira, entre outros termos, converte-se em instituição de educação infantil:

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 esse movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições de atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola. (KUHLMANN JR. 2010, p. 180).

Nesse contexto, ressoavam temáticas como o financiamento educacional, a igualdade de oportunidades, a democratização de acesso, os padrões mínimos para o funcionamento, o protagonismo da criança no processo educativo, entre outras, que demandavam análise.

Em função disso, somava-se à movimentação social da época o movimento investigativo da comunidade científica, articulação que originou intensa produção acadêmica em resposta à demanda aberta pela reconfiguração promovida na educação infantil.

Em memorial aos 30 anos do GT 07, Educação da Criança de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação do Brasil (ANPED), Rocha (2010) retratou a atuação do grupo neste cenário:

De forma geral, é possível afirmar que nesse mesmo período a pesquisa sobre a Educação Infantil consolidou-se a partir de uma dimensão pedagógica articulada às suas dimensões contextuais. Em parte, essa consolidação pauta-se em bases históricas amplamente investigadas no período e representadas no grupo e que analisam criticamente a definição das funções sociais e educativas

da creche e da pré-escola. Em estudos anteriores vimos identificando as perspectivas de consolidação de um campo particular – a que temos denominado perspectiva de uma pedagogia da educação infantil ou da infância – que vem se delineando no âmbito do GT na ANPED (mas não exclusivamente nesse espaço, na medida em que os trabalhos aqui apresentados passam a representar em alguma medida na produção acadêmica dos programas de pós-graduação), um conjunto de definições conceituais, afirmações e críticas às orientações teóricas de cunho tradicional instituídas na história da pedagogia e, em particular nos projetos de educação das crianças, tomadas como indivíduos isolados – meros objetos da intervenção educativa. Portanto, a identificação dessa perspectiva baseia-se sobretudo no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem. (ROCHA, 2010, p. 160).

Diante das novas perspectivas lançadas sobre as instituições que recebiam as crianças, surgia a demanda pela compreensão de seus meios de aprendizagem. Para Martins e Arce (2013), qualquer processo educativo sistematizado exigia clareza acerca de seu destinatário e das formas pelas quais ocorriam o desenvolvimento e o aprendizado.

De acordo com Rocha (2010), enquanto a reforma educacional era engendrada no âmbito do governo federal, à comunidade científica coube a busca por um referencial que fornecesse bases para subsidiar a construção de propostas distintas dos modelos teóricos em vigência, fundamentados em determinantes biológicos – quando o desenvolvimento torna-se pré-requisito da aprendizagem –, bem como por aqueles fundamentados em determinantes sociais – quando a constituição das características humanas dependem exclusivamente do ambiente e as experiências são determinantes do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Rocha faz menção à criação, no ano de 1981, do GT 07 “Educação da Criança de 0 a 6 anos”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, estabelecido, assim como a própria Anped, “com o objetivo de articular a produção de conhecimento sobre a educação com a reflexão e a definição das políticas públicas para a educação (ROCHA, 2010, p. 158).

A autora relatou o resgate histórico das pesquisas sobre a pré-escola (Gatti, 1983; Campos e Hadad, 1982; Maluf, 1985 e Rosa, 1986) e elencou, entre os anos de 1974 e 1981, a produção de 94 trabalhos direcionados, em maioria, às temáticas do desenvolvimento infantil ora associados à privação cultural, ora à situação de pobreza das crianças. Alguns outros poucos trabalhos, escritos e publicados após os anos 1980, abordaram as questões políticas socioeducacionais da educação da infância.

No final dos anos 1990 os pesquisadores do Grupo passaram a contribuir também para consolidação da escrita da política da educação infantil, destacando suas contribuições para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

De acordo com Rocha (2010) a pesquisa sobre a educação infantil no Brasil iniciou um processo de delineamento de perfil, consolidado a partir do estabelecimento de um campo particular de estudo, ao qual seus adeptos denominaram “Perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância”, materializado por meio dos seguintes pressupostos:

[...] a identificação dessa perspectiva baseia-se sobretudo no reconhecimento de uma especificidade da educação da primeira infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem. Vale ainda lembrar que, nesse movimento de afirmação teórica, os conceitos de jogo e brincadeira relacionados à linguagem, à construção do conhecimento e aos processos gerais de desenvolvimento da criança são definidos inicialmente, e em especial, sob o ponto de vista da psicologia histórico-cultural (até então denominada predominantemente pelos autores como perspectiva sócio-histórica), indicando o jogo como eixo da prática pedagógica na educação infantil. De forma mais ampla, essa pedagogia é pautada, sobretudo, numa perspectiva crítica à imposição de modelos de escolarização tradicionais (conservador e novo) e à centralidade da dimensão cognitiva [...] nesse campo, passa-se a exigir um alargamento das pesquisas para além dos estudos que tomam como fonte privilegiada sobretudo as profissionais, as famílias ou os processos pedagógicos, e que dão pouca atenção às relações estabelecidas com as crianças. (ROCHA, 2010, p. 160).

Em observação ao combate à padronização da criança como indivíduo isolado e ao estabelecimento de padrões pautados na homogeneização ou em modelos e métodos pedagógicos únicos nas pesquisas sobre a pré-escola, a direção tomada pelo GT 07, em especial a partir da 22ª Reunião Anual da ANPED, foi privilegiar contribuições de áreas de conhecimento que tivessem a criança e a infância como preocupação e que estivessem pouco representadas ou até mesmo ausentes da trajetória do Grupo até então.

A ideia era confrontar e ampliar um conjunto de perspectivas teóricas para o estudo das dimensões estruturais, sociais e culturais de educação da infância. Nesse âmbito, foram convidados pesquisadores da Educação, da Antropologia, da Etnografia, da Filosofia, das Artes e da Estética, da Comunicação e das Mídias para somarem e indicarem novos caminhos e orientações metodológicas.

O critério estabelecido pelo Grupo foi a apresentação de palestras, seminários, trabalhos encomendados, minicursos e sessões especiais. Os trabalhos apresentados tiveram como base a Filosofia (Foucault, Deleuze etc); os Estudos da Linguagem e a Filosofia da Linguagem (Bakhtin); Sociologia e Antropologia (Gertz, Mead etc.); Sociologia da Infância (Florestan Fernandes, Becchi, Prout, Sarmiento etc.) predominando, contudo, os trabalhos ordenados pela Psicologia Histórico-Cultural (ROCHA, 2010).

Importante ressaltar a diferenciação denotada por Rocha (2010) entre os conceitos de “perspectiva sócio-histórica e “perspectiva interacionista”. Esta diferença justifica-se pelo fato de o primeiro conceito, assumido como referenciais orientadores da Pedagogia da Infância, referir-se às perspectivas teóricas de Vigotsky, Luria, Leontiev e Wallon, enquanto o segundo conceito, refutado pelos defensores da Pedagogia da Infância, fazia referência à perspectiva interacionista de Jean Piaget.

Num processo de resgate dessas duas perspectivas, haja vista Jean Piaget não reconhecer seu trabalho como uma proposta prática para escola, antes procurou estabelecer uma teoria de como ocorre a construção do conhecimento nas crianças (Macedo, 1994), procedemos pela indagação de como ambas orientaram o processo de aquisição de conhecimento pela criança sob o respaldo da literatura disponível relativa à temática.

Segundo Leão (1999) o Construtivismo se fundiu nas ideias de que o pensamento não tem fronteiras, ele se constrói, destrói e se reconstrói. Um dos pontos principais da visão construtivista de ensino era que a aprendizagem seria a construção da própria criança, em que ela era o centro do processo e não o professor (FREITAG, 1993, apud LEÃO, 1999, p. 197).

Referimo-nos ainda ao conceito de “construtivismo sequencial”, defendido por Piaget no interior da construção de sua concepção teórica. Neste processo os esquemas de aprendizado da criança aprendente evoluem, necessariamente – Piaget abriu uma pequena exceção a alguns grupos – como uma espiral, na qual cada um engloba o anterior e amplia em direção ao próximo estágio:

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdade em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas ao longo do curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações

concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará, desde a adolescência e toda vida ulterior. (PIAGET, 1975. p.131).

Foi possível depreender que, à vista desta concepção teórica, o desenvolvimento mental (aprendizado) da criança estava fundamentalmente vinculado ao desenvolvimento genético dos seres vivos, entre eles o homem.

Em oposição a esse pensamento, Lev Vigotsky (1991) reconfigurou o conceito de desenvolvimento e o modo como este se processava, na medida em que considerava que não havia nada em germe, mas o resultado da atividade humana no contexto de relações sociais (ZANELLA, 2004).

(...) o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma modificação importante. Já desde o princípio o desenvolvimento observado é de tipo revolucionário. Dito de outro modo, observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo. E é bem sabido que a coexistência de mudanças revolucionárias com as evolutivas não é indício que exclua a possibilidade de aplicar a esse processo o conceito de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1991, p. 156).

Marsiglia (2010), sob a formulação do questionamento “O desenvolvimento é espontâneo ou social?”, investigou as contribuições do pensamento de Vigotsky e as contraposições deste às concepções teóricas de Jean Piaget. No desenvolvimento do discurso da autora foi possível compreender que:

Divergindo de Piaget, para quem o ser humano é concebido como um organismo como qualquer outro ser vivo, para a psicologia histórico-cultural, os animais têm suas atividades ligadas às necessidades biológicas, enquanto “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p.261). (MARSIGLIA, 2010, p. 100).

Para defender suas inferências, a autora prosseguiu e afirmava que:

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não deve orientar-se pelas demandas espontâneas do sujeito e nem deve manter-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite aprender. Ao contrário, o ensino deve tomar como ponto de partida a zona de desenvolvimento próximo e transformá-la em desenvolvimento real, qualificando a aprendizagem como aquela que vai possibilitar a efetivação das funções psicológicas superiores

como funções internalizadas, ou seja, funções intrapsíquicas que assim se constituíram a partir de funções interpsíquicas. Daí a afirmação de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p.114). Partindo da tese vigotskiana de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, o planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer progredir o indivíduo. Como? Por meio de ações pedagógicas que garantam a apropriação da cultura universal, identificando os elementos culturais que, ao serem assimilados, produzam a humanização nos sujeitos singulares (SAVIANI, 2003). (MARSIGLIA, 2010, p. 110).

Como resposta dada à pergunta do início de seu trabalho, a autora conclui que sob a perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural surge a implementação de uma educação escolar de qualidade desde a educação infantil, rica em possibilidades e intervenções que possibilitam aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas. Trata-se de ter, parafraseando Duarte (1998), uma concepção afirmativa pelo ato de ensinar, que se adiante ao desenvolvimento, contribuindo no processo de humanização dos indivíduos. Segundo ela, é preciso enfrentar a postura “antiescolar” em defesa da educação escolar de qualidade (MARSIGLIA, 2010).

Mediante a explanação de tais elementos, foi possível conjecturar que subjacente à explanação teórica da Pedagogia da Infância, defendida por Rocha (2010), encontrava-se um perfil epistemológico composto por recortes do pensamento da concepção teórica piagetiana, agregado a fragmentos da Psicologia Histórico-Cultural, prevalecendo o primeiro em relação à segunda, aproximando a Pedagogia da Infância mais ao pensamento deweyano¹¹ do que ao pensamento vigotskyano.

Embora não hegemônicas, dadas algumas outras concepções teóricas operacionalizadas no Grupo, as perspectivas teóricas que conceituaram a criança como sujeito social, produtor e reproduzidor de cultura e história, passaram a exceder e impugnar, nas produções do GT 07, as perspectivas teóricas orientadas pela seleção, transformação e socialização do conhecimento

¹¹ Na implementação da “Educação Progressiva” ou “Educação Nova” John Dewey (1994) defendeu a escola a serviço da experiência, centradas no interesse da criança e para o desenvolvimento infantil. Vários autores (CARINI, 2000; NORRIS, 2004; MEIER, 2002b; SKAKER; HEILMAN, 2008; ZIMILES, 2008) realçam a educação centrada na criança como o aspecto mais relevante da educação progressiva. Por detrás deste aspecto está o pensamento de Dewey, segundo o qual a criança deve ser o centro da educação, querendo com isto dizer que o currículo deve ser planejado tendo em conta a realidade da criança, constituindo esta a base para efetuar a seleção dos conteúdos e das estratégias de aprendizagem (DEWEY, 1902). À escola Deweyana Sácrstan (2013, p. 32) referiu-se como “utopia romântica”. O que está por detrás da importância concedida às necessidades e interesses da criança é o papel atribuído à experiência, encarada como a base do conhecimento e da aprendizagem no pensamento de Dewey (ROSKELLY, 2009). Na concepção deste autor, a “educação deve ser conduzida de forma inteligente com base na experiência” (DEWEY, 1997, p. 33).

(Forquin, 1993), categorizadas por seus opositores como tradicionais, biologicistas e naturalizantes (ROCHA, 2010, p. 164).

O grupo seguiu na tarefa de subsidiar intelectualmente a produção de documentos para a educação infantil e em finais do século XX reivindicou, dos organismos responsáveis pela escrita de documentos curriculares para a recém-coroadada primeira etapa da Educação Básica, outro modelo de educação, pautado pelo reconhecimento das especificidades infantis e do seu processo de aprendizagem, em novos formatos de instituições/escolas e das interações sociais praticadas nestes contextos.

A LDBEN (1996) atribuiu à educação infantil destaque sem precedentes nas legislações anteriores, impondo a necessidade de regulamentações que garantissem padrões básicos no atendimento a crianças. Nesse sentido, a contribuição da comunidade acadêmica forneceu subsídios para a elaboração de vários documentos que, além de estabelecer, em tese, outros olhares sobre o papel da criança no processo educacional, estabeleceu também os fins para os quais a educação infantil devia estar proposta.

A iniciativa articulada entre o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação empreendeu em projeto, que resultou no documento intitulado “Subsídios para a elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil”, de 1998 (BRASIL, 1998).

No inciso 4 dos “Princípios Gerais” deste documento, destacava-se claramente que: “Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar, complementando a ação da família” (BRASIL, 1998, p. 6).

O documento publicado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009), expressava em seu teor que muitos dos seus itens aplicavam-se também aos outros níveis de ensino, em especial a pré-escola.

Dessa forma, reconheceu o direito das crianças ao acesso às produções culturais da humanidade, além de prever educação e cuidado de forma integrada, visando, acima de tudo, seu bem-estar e desenvolvimento.

Percebe-se, então, que no período pós-constituente 1988 e de promulgação da LDBEN (1996), em nível de discurso ideológico, o lugar de destaque ocupado pela criança na centralidade da escrita das políticas educacionais e o delineamento da função da Educação Infantil parecem ter adquirido novos contornos, requerendo a elaboração de documentos

curriculares que respondessem às demandas abertas pelo novo modelo educacional engendrado, o que veremos a seguir.

1.2. Os Discursos sobre a Função da Educação Infantil e suas Leituras de Currículo

Na Constituição Federal de 1988, art. 210, o conceito de currículo foi apresentado na perspectiva de “elaborar e fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Enquanto o excerto anterior faz alusão ao ensino fundamental, o artigo 09 da LDBEN 1996, no inciso V, referiu-se especificamente à primeira etapa da educação básica e demandou, em regime de colaboração entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação infantil, sob o propósito de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Como efeito, esse processo resultou na implantação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) e suas reformulações (Brasil, 2009). Contudo, ainda que o primeiro documento possuisse caráter norteador e o segundo mandatário, ambos visavam, em tese, orientar o trabalho pedagógico a ser realizado e garantir o cumprimento de vários direitos dos educandos, entre eles o acesso ao conhecimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) apresentou-se por um conjunto de cadernos, assim organizado:

- Um documento introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de experiência: **Formação Pessoal e Social e Conhecimentos de Mundo**.¹²
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e autonomia**¹³ das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças

¹² Grifo do autor.

¹³ Grifo do autor.

e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**¹⁴. (BRASIL, 1998).

Essa publicação causou grande impacto, pois pela primeira vez estava registrado um discurso oficial que, hipoteticamente, informava preocupação com o fazer pedagógico oferecido às crianças das creches (e equivalências) e pré-escolas.

Contudo, ainda que conferisse resposta às demandas por políticas curriculares para a educação infantil, o documento compreendia caráter orientador não obrigatório, uma vez que foi concebido de maneira a servir como guia de reflexão de cunho educacional sobre:

[...] objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos [...] considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes [...] Seu caráter não obrigatório visa, a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998, p.14).

Diante desta premissa, o primeiro volume registrava um discurso introdutório delineado pela especificação da organização em faixas etárias e componentes curriculares organizados em conteúdos, orientações didáticas, organização espacial, registro e avaliação. Encontramos ainda discursos pedagógicos quanto aos conceitos de instituição, educação, criança e do perfil docente requerido.

Pautado em dois âmbitos de experiência, foram apresentados os cadernos de Formação Social e Pessoal e Conhecimento de Mundo. O primeiro compreendia o eixo de trabalho, identidade e autonomia; o segundo composto dos eixos Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza, Sociedade e Matemática.

O âmbito de formação pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesma. O âmbito de conhecimento de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetivos de conhecimento. Este âmbito traz uma ênfase na relação das

¹⁴ Grifo do autor.

crianças com alguns aspectos da cultura. A cultura é aqui entendida de uma forma ampla e plural como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e constante processo de reelaboração e resignificação. (BRASIL, 1998, p. 46).

Arce (2013), ao investigar a natureza antiescolar dos ambientes das instituições de educação infantil, afirmou que “os documentos curriculares, como fontes, são lidos como um conjunto de meios, objetos, e artefatos que foram/são elaborados especificamente para facilitar o desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aula” (SILVA, 2016, p. 211).

As análises empreendidas constataram que o trabalho pedagógico prescrito pelo RCNEI 1998 estava fundamentado na inter-relação entre três termos sobressalentes neste documento: a criança, o professor e o conhecimento.

Como sujeito de direitos a criança é um ser possuidor do direito de desenvolver-se em um ambiente propício, sem intervenção de nenhum fator que possa tolher o seu desenvolvimento [...] sem embargo, a educação tem a função de acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança e tendo o mínimo possível de intervenção nesse processo [...] o professor posto em evidência pelo RCNEI tem como função precípua ofertar brinquedos, espaço e tempo para as brincadeiras infantis na instituição, possibilitando que as crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar [...] dessa maneira, deve apenas manter os meios para que a brincadeira aconteça, já que os alunos aprendem espontaneamente e na interação de seus pares. (Segundo o RCNEI) o professor é mediador entre as crianças e o conhecimento, intervindo apenas quando solicitado ou necessário. (ARCE, 2013, p. 17-19).

Consequentemente, as orientações sobre o conhecimento (objeto de nossa pesquisa), estavam propostas na construção a partir da interação que as crianças estabelecem com outras crianças e com o meio, de forma ativa:

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o próprio meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade,

mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Nestas orientações sobre o processo educativo, a criança tornava-se protagonista da construção do conhecimento, na relação estabelecida com o meio e com outras crianças, construindo o conhecimento. Isto posto, partia-se do princípio de que não existia verdade, mas sim verdades, vários significados sendo atribuídos a um mesmo fato (ARCE, 2013).

Vale destacar que o RCNEI (1998) foi o primeiro de uma série de documentos que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou para os diversos níveis da educação básica. Nesse contexto, destacamos a Resolução n. 01/1999, da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Tais Diretrizes prescreveram no terceiro, dos seus quatro artigos, oito orientações do fazer pedagógico nesta etapa da educação básica, pautadas na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas.

São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:
I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1999).

De acordo com Amorim e Dias (2011), tais proposições referenciavam a questão do cuidar e do educar como objetivos das propostas pedagógicas nas instituições, especificidade defendida pelos pesquisadores da área e não encontrada nas propostas anteriores. Como nosso recorte temporal e objeto de pesquisa remetem-se aos documentos escritos após as reformulações deste documento, a saber o parecer n. 5, de 2009, limitamo-nos à análise mais aprofundada daquele documento.

Com a promulgação da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispunha sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, estabeleceu-se a necessidade de elaboração de inovadoras práticas curriculares, apoiadas em novos aspectos teóricos, metodológicos e organizacionais, atendendo aos pressupostos de uma escolaridade diferenciada. Como efeito, essa nova demanda resultou na revogação da Resolução n. 001/1999 (CEB/CNE, 1999).

Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC constituiu convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o intuito de estabelecer cooperação técnica que respondesse àquela demanda de implementação de nova proposta curricular para a educação infantil no País.

Como resultado, publicou-se uma série de estudos e documentos que serviram de base para “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica”, texto elaborado e publicado pelo MEC no ano de 2009 e enviado ao Conselho Nacional de Educação, servindo de respaldo para a comissão designada a elaborar a nova lei.

Em agosto de 2009, com a presença de especialistas da área de educação infantil¹⁵ e dos representantes de entidades nacionais, como a Anped, representada em particular pelo GT 07, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil entre outros mais, o relator da comissão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, apresentou um texto com os pontos básicos a serem levados

¹⁵ Maria Carmem Barbosa, Fúlvia Rosemberg, Sônia Kramer, Zilma Moraes de Oliveira e Ana Paula Soares Silva.

em consideração pelos debates públicos. O debate se estendeu ainda a outras dezenas de entidades da sociedade civil e governamental (BRASIL, 2009).

Sob esse contexto de deliberações, aparentemente democrático, entrou em vigor a Resolução n. 5/2009 (CEB/CNE), que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem seguidas na elaboração das propostas curriculares para esta etapa da educação básica.

O documento de 2009 diferenciava-se do antecessor, principalmente por propor a interpretação dos conceitos de criança, currículo, educação infantil e proposta pedagógica, como orientadores da construção das propostas das redes e instituições educacionais.

Sobre a educação infantil, as DCNEI (2009) a conceituava como:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 12).

As DCNEI (2009) reafirmaram o caráter institucional e educativo da educação infantil, colocando de maneira diligente ao modelo educacional de educação “assistencialista e higienista” o modelo “tradicional e conteúdista”, já caracterizados neste estudo, e operacionalizado anterior às reformas educacionais iniciadas nos anos 1990. Ainda referenciou a adequação espacial e temporal requerida pelo novo formato concebido para esta etapa educacional.

Nesta perspectiva, recorreremos aos estudos de Arce (2013), que ressaltaram o papel do conhecimento no estabelecimento da cultura escolar das instituições de educação infantil.

Sobre o atual esvaziamento de conhecimento na edificação de um modelo educacional voltado a crianças de 0 a 6 anos, a autora teceu a seguinte crítica:

Avançamos o século XX, iniciamos o século XXI e até o presente momento a educação infantil em nosso país não destituiu dessas marcas, bem como não se firmou, de fato, como expressão de um direito educacional das crianças de zero a seis anos. Ou seja, os modelos de educação infantil até agora implementados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais. [...] Se outrora os equipamentos de atenção institucional destinados às crianças de zero a seis anos estiveram subjugados a ideários assistencialistas, no presente insurge o risco de sua subjugação a

modelos pedagógicos antiescolares, desqualificadores de transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária. (ARCE, 2013, p. 6).

Contudo, no tocante ao currículo as DCNEI (2009) informavam tratar-se de:

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, p. 12).

Operacionalizado desta maneira, cabe indagar a quem o currículo está respondendo, ou

[...] o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?” “Porque este conhecimento?” “Qual a relação entre cultura e poder em educação?” E “quem se beneficia dessa relação?” Essas questões não tratam os conhecimentos e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada. (APPLE, 1974, apud GANDIN, 2016, p. 17).

Decorrente de tais questionamentos, no tocante à educação infantil, o

[...] conhecimento não é apenas o resultado das ressignificações e construções infantis, ele é algo selecionado e trazido pelo professor com a finalidade de transmissão. A ciência balizará a escolha do que se ensinar ou não, mas um ponto é imprescindível: a escola deve trazer ao aluno aquilo que não tem em seu cotidiano, sendo um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia a dia em sua essência. (ARCE, 2013, p. 34).

Diante disso, apreendemos certo consenso nos escritos de Arce (2013) e Young (1978), no tocante aos discursos sobre o conhecimento. Primeiro, porque reconhecem que o processo educacional não se reduz ao ensino, ao mesmo tempo que afirmam que a construção de documentos curriculares deve estar pautada no conhecimento científico, especializado e/ou poderoso.

Para Arce (2013, p. 32) não “se deixará de lado a peculiaridade da criança menor de seis anos (tampouco sua história, seus contextos e seus saberes prévios), contudo constituir-se-ão apenas pontos de partida. E para Young (2007), o “*conhecimento poderoso*”, definido como o conhecimento especializado, é capaz de oferecer novas formas de pensar o mundo, uma vez que o objetivo da escolarização seria oferecer acesso ao conhecimento especializado.

Entretanto, as prescrições das DCNEI (2009) ressaltaram que, pela primeira vez na história da escrita de documentos curriculares nacionais para a educação infantil, estavam presentes duas grandes representações étnicas brasileiras, as crianças camponesas e as crianças indígenas.

No tocante às crianças provenientes dos povos indígenas, as DCNEI (2009) determinaram que:

Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela educação infantil devem: proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2009, p. 23).

Concernentes às propostas pedagógicas e as infâncias do campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinavam:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2009, p. 24).

Para a garantia da operacionalidade de tais direitos, as DCNEI (2009) prescreveram, em seu capítulo 5º, que na elaboração das propostas pedagógicas das distintas instituições havia de considerar que para responder às funções pedagógicas e de cuidado, as instituições de educação infantil construiriam suas propostas curriculares permeadas pela função sociopolítica.

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a ludicidade, democracia, a sustentabilidade do planeta e

com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 17).

A observância do direito das crianças provenientes de comunidades indígenas, campesinas, quilombolas, entre outros grupos diversos, a um modelo educacional distinto, garantido por meio de um documento curricular diferenciado, consolidou-se definitivamente com a promulgação da Lei n. 13.005/2004, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Na escrita das DCNEI (2009), segundo Arce (2013, p. 15), estava presente o discurso de tentativa para além do modelo educacional erigido nos anos 1970 para esta mesma etapa educacional, bem como a tentativa de diferenciá-la das orientações permeadas pelo “prazer e espontaneísmo”, presentes nos RCNEI de 1998. Conquanto parece-nos subjacentes ao discurso de diferenciação, repetem-se as prescrições de práticas antiescolares, centradas no interesse das crianças e limitadas ao conhecimento do contexto que vivem.

Diante do inegável “dinamismo hoje presente na Educação Infantil”, defendido por Oliveira (2010, p. 14) em nível dos discursos e proposições práticas, cabe ressaltar que persistem questões em torno de alguns conceitos expressos nesses documentos, em especial o conceito de conhecimento, considerado nas DCNEI (2009), como um direito tão importante quanto a vida em si:

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**¹⁶ 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. (BRASIL, 2009, p. 18).

Nesse sentido, interessa-nos compreender de que forma o “conhecimento” mencionado no conteúdo das DCNEI (2009) foi contemplado nos documentos orientadores da construção dos documentos curriculares para a educação infantil em duas redes municipais do estado de Mato Grosso do Sul, questionando a que tipo de conhecimento esses documentos fazem referência.

Nesta perspectiva, faz-se necessário examinar os primórdios da implementação das políticas educacionais para a educação infantil no contexto proposto para análise. Para tal,

¹⁶ Grifo nosso.

recorremos à escrita da história da educação infantil oferecida às crianças de Mato Grosso do Sul, a partir do surgimento das primeiras instituições dedicadas ao cuidado de crianças em idade inferior a 7 anos, perpassando por determinantes das políticas de governos, elaboradas sob administração das Secretarias de Assistência e de Educação.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATO GROSSO DO SUL: CAMPO GRANDE E DOURADOS COMO LOCUS DA ESCRITA DE DOCUMENTOS CURRICULARES

Considerando as discussões delineadas no capítulo anterior, incorremos aqui sobre a participação das redes de ensino na configuração de uma identidade curricular para a etapa da educação infantil. Com isso, as redes de ensino e o processo político educacional de Mato Grosso do Sul assumem caráter essencial nesta análise, tanto pelos aspectos histórico-educativos identificados quanto pela probabilidade de construção de uma educação infantil intencionalmente organizada.

2.1 Educação Infantil em Mato Grosso do Sul: escrita dos documentos curriculares

A história e a estrutura da educação infantil no estado de Mato Grosso do Sul datam de antes de sua criação¹⁷. Segundo estudos correspondentes (Silva e Rosa, 2001; Nunes, 2015; Silva, 1997, 2001, 2002, 2003, 2005), as cidades de Campo Grande, Dourados, Aquidauana, Três Lagoas e Corumbá, à época pertencentes ao estado de Mato Grosso, foram incluídas no Decreto n. 2328, de 1974, que instituiu a primeira iniciativa de educação pré-escolar pública e determinou a criação da “Casa-Escola Infantil do Bom Senso”¹⁸.

A implantação de tais instituições, resultantes de projeto do mesmo governo, organizou o curso supletivo entre os anos de 1973 e 1974, capacitando o primeiro corpo docente para atuar com as crianças em idade inferior aos 7 anos e definindo o currículo “orientador” das práticas pedagógicas a serem operadas junto às crianças das instituições.

Sob a orientação metodológica montessoriana, as Escolas do Bom Senso funcionaram até meados de 1987, variando de uma cidade para a outra, de forma paralela aos projetos

¹⁷ A decadência do “ciclo do ouro Cuiabano” na primeira década do século XVIII, a ascensão da porção sul do estado Mato Grosso em função da economia ervateira, a intensa produção pecuária desenvolvida pela migração mineira, paulista, paranaense e sul-rio-grandense, e finalmente no ano de 1914, a completa ligação ferroviária entre o interior paulista e as margens do rio Paraguai, tendo Campo Grande no percurso da ferrovia, constituíram fatores que, segundo o inexpressivo número de estudos dirigidos ao tema - Weingärtner (1995), Silva (1996), Valle (1996) e Bittar (1997, 1999a, 1999b) – (QUEIROZ, 2006), culminaram, em 11 de outubro de 1977, na assinatura da Lei complementar Federal nº 31 que criou o estado do Mato Grosso do Sul, constituído, à época, por 55 municípios agrupados em 07 micro regiões homogêneas. (CORREA, 2014).

¹⁸ A “Casa-Escola Infantil do Bom Senso” refere-se a um projeto implantado pela Secretaria Estadual de Educação nas escolas do estado de Mato Grosso, durante os anos 1970, que previa a instalação de instituições para o atendimento de crianças menores de 7 anos, e pode ser considerada a primeira iniciativa pública de incentivo à educação pré-escolar naquele estado. Tratava-se de uma proposta baseada no método montessoriano e que foi implantada com a preocupação de garantir espaço físico e mobiliário próprios para as crianças pequenas, material montessoriano e formação permanente para as professoras envolvidas no trabalho (SILVA, 2002, p. 65).

engendrados pelos governos do então já criado estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com Nunes (2015), embora tais instituições, em sua gênese, visassem a participação comunitária, os registros documentais informaram que estavam, ao longo de sua existência, a serviço dos filhos de pecuaristas, médicos, dentistas, advogados, entre outras parcelas das classes sociais mais abastadas dos municípios em questão.

No início da década de 1980, em funcionamento paralelo ao das Escolas do Bom Senso, os números se apresentavam negativos no que dizia respeito à educação operacionalizada no estado de Mato Grosso do Sul. A primeira administração eleita para o antigo território do sul de Mato Grosso contava com cálculos desanimadores, a saber: 578 estabelecimentos educacionais urbanos e 1.199 estabelecimentos educacionais rurais. O número de analfabetos, de acordo com o censo de 1980, era de 192 mil pessoas, representando 24% da população (SILVA, 1997).

A educação pré-escolar era não formal, ministrada por meio de programas de baixo custo operacional e destinada às crianças das classes periféricas da sociedade. O número de escolas era insuficiente, principalmente no meio rural, e as que existiam no meio urbano eram improvisadas e superlotadas.

Sob o governo de Pedro Pedrossian (1980-1982) institui-se o primeiro Plano Estadual de Educação, que estabeleceu o Programa de Atendimento ao Pré-escolar (PROAPRE) para a população infantil. O Programa era fundamentado em um modelo educacional a ser ministrado por colaboradores voluntários, sem qualquer formação prévia, operacionalizado em qualquer espaço com a disponibilidade de divisão, em salas superlotadas de crianças entre 4 e 6 anos, que frequentavam para receber suplementação alimentar e realizar algumas atividades pedagógicas.

Já em 1983, sob o governo de Wilson Barbosa Martins (1983-1986), o MEC implantou o Programa de Educação Pré-escolar (PROEPRE)¹⁹ no estado de Mato Grosso do Sul, que

¹⁹ O PROEPRE, no Brasil, é um Programa decorrente de uma pesquisa realizada nas escolas de Campinas, São Paulo, nos anos de 1974/1975. A pesquisa foi desenvolvida pela Professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, com o objetivo de verificar se o desenvolvimento intelectual da criança de 5 e 6 anos de idade poderia ser acelerado quando esta fosse submetida a um Programa de estimulação na pré-escola. O referido estudo baseava-se na afirmativa de Jean Piaget, segundo a qual a inteligência se constrói a partir da estimulação do meio. A autora da pesquisa entendia esse processo de estimulação do meio como uma metodologia de educação pré-escolar que viria acelerar a passagem do estágio pré-operatório para o operatório concreto. Dos resultados da pesquisa surgiu o PROEPRE, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento global das crianças nos aspectos cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor. De 1976 a 1978, o Programa foi implantado em escolas da periferia de Campinas. No final de 1980, foi estabelecido um convênio entre o MEC/Secretaria de Ensino Regular-Coordenadoria de Educação Pré-escolar e a Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, criando o Projeto de Formação de Recursos Humanos para Educação Pré-escolar – aperfeiçoamento de pessoal em serviço, com vistas

atuava sob a perspectiva de corrigir as lacunas existentes na educação infantil e acelerar o desenvolvimento intelectual das crianças, assumindo uma base teórica piagetiana. Ainda que a expectativa fosse distribuir conhecimento de qualidade desde a educação infantil, o cenário de superlotação e a falta de profissionais qualificados caminhou para a desativação do Programa.

Dados da Secretaria Estadual de Educação informavam que no ano de 1984 de uma população escolarizável de 350.047 crianças com idades entre 0 e 6 anos, 133.551 crianças ficavam fora das salas de aulas. Ou seja, para 30% dessas crianças não houve a garantia do direito à escolarização por meio da cessão de vaga. Somadas a este contexto desfavorável estavam as greves dos professores, por falta de pagamento dos salários, e o bloqueio das contas da Secretaria Estadual de Educação, por falta de prestação de contas ao MEC (SILVA, 1997).

Neste contexto, as poucas políticas de ações sociais, inclusive aquelas destinadas a cuidar das crianças em idade pré-escolar, se apresentaram, segundo Silva (1997), orientadas pela descentralização das ações com fomento da participação popular, racionalização dos recursos e municipalização e/ou privatização das ações.

Essa política de estimular a organização comunitária foi uma tônica dos anos 80 e é consequência das lutas pela democratização que ocorreram no período anterior e mobilizaram grande parcela da sociedade. A eleição de governador da oposição em 82 criou muita expectativa na população, porém, a decepção logo se fez sentir pois a recessão e a crise econômica que o país enfrentava impediu que as reivindicações de melhores condições de vida se transformassem em políticas sociais efetivas. Assim, as propostas de participação principalmente a partir de meados dos anos 80 foram se transformando e as práticas de cooptação de lideranças a fim de evitar o acirramento das lutas populares. A política de “participação” e “integração governo-comunidade” que a SASC²⁰ desenvolveu em Mato Grosso do Sul estava em consonância com as diretrizes da política nacional proposta pelo governo da Nova República que tentava através da Aliança Democrática consolidar, sem rupturas, o processo democrático brasileiro e conciliar os interesses dos diversos segmentos sociais. Assim, a solução para os problemas básicos da população como saúde, educação, saneamento básico, habitação, deveriam ser buscadas pela própria comunidade. O discurso oficial falava em participação, porém era uma participação que se limitava à execução de tarefas como construção de casas ou algum equipamento coletivo por meio de mutirão, distribuição de alimentos, tickets de leite. (SILVA, 1997, p. 73).

à implantação do PROEPRE em outros locais. Na primeira etapa foram atendidos, além do Distrito Federal, os estados de Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro, com a participação de 200 professores e especialistas em educação pré-escolar (ROSA, 1999, p. 113-114).

²⁰ Secretaria de Ação Social e Comunitária (SILVA, 1997, p. 72).

As administrações governamentais seguintes em nada alteraram esse contexto de políticas destinadas às crianças pequenas, pautadas pelo “compartilhamento” das responsabilidades com a sociedade, dando forma a uma sucessão de criação e extinção de órgãos/projetos a cada governo eleito. Esses projetos incrementavam uma série de legislações que não conseguiam ultrapassar a barreira do discurso a ponto de serem realmente efetivadas.

Nessa conjuntura, as políticas para o atendimento pré-escolar no estado de Mato Grosso do Sul orientaram-se pelo viés compensatório, formuladas para suprir as carências culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Seguindo as prescrições das políticas nacionais de educação, esperava-se da pré-escola o papel de “salvadora” do primeiro grau, haja vista sua função de prevenir a evasão e repetência na primeira série (SILVA, 1997).

A política de expansão da rede estadual (de educação) de MS, iniciada no governo de Pedrossian, através do PROAPRE, seguiu os propósitos do que ocorria no País. Naquele momento, buscavam-se soluções, que atingissem grandes camadas da população, principalmente as de baixa renda, através de programas de baixo custo, que viessem diminuir os altos índices de evasão e repetência nas primeiras séries do primeiro grau. Entre os problemas apontados, em vários documentos do MEC, que contribuíam com esses índices, incluíam-se os resultantes do estado de privação cultural, ou seja, considerava-se que as crianças das classes populares não apresentavam capacidades e habilidades, exigidas como pré-requisitos necessários para alfabetização, porque tinham deficiências culturais, linguísticas e afetivas. Assim sendo, uma política de expansão, que atingisse em grande escala os alunos da pré-escola, seria uma forma de suprir “deficiências” e preparar para a escolarização posterior, diminuindo a evasão e os altos índices de repetência na 1ª Série do 1º Grau. (ROSA, 1999, p. 106).

Com a implantação do III Plano Estadual de Educação, elaborado sob governo de Marcelo Miranda (1987-1991), em plena vigência da Constituição Federal de 1988 e organização do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), que em articulação atribuíam à educação infantil status de primeira etapa da educação básica, desenhou-se uma pequena possibilidade de melhoria.

Escrito por várias mãos, este documento, iniciado na gestão de Aleixo Paraguassú à frente da Secretaria de Estado de Educação e finalizado por Valter Pereira, ambos na vigência governamental de Marcelo Miranda, representava ora um plano educacional para a implementação de uma escola pública democrática e de qualidade voltada aos filhos das classes trabalhadoras, ora esvaziava as ações democráticas pensadas pela administração anterior.

Segundo análise empreendida por Rosa (1999), isso retratava menor radicalidade no enfrentamento das questões da educação infantil no III PEE.

Embora a Constituição Federal e os outros dispositivos infraconstitucionais reportassem a educação infantil como a etapa abrangente às crianças de 0 a 5 anos, no III PEE não havia menções às crianças de 0 a 3 anos de idade, isto é, não se tratou da etapa creche, evidenciando a gritante preocupação da articulação da pré-escola com o ensino de primeiro grau.

Tal quadro evidenciou-se quando, por determinação da Lei Estadual n. 1.331, de 11 de dezembro de 1992, as matrículas de 36 unidades da rede estadual foram transferidas para a administração municipal e na contabilização dos números considerou-se apenas as crianças da pré-escola.

Quadro 2: Matrícula Inicial nas Etapas da Educação Básica por Dependência Administrativa Estado de Mato Grosso do Sul – 1991 e 1994

Etapas	Federal		Estadual		Municipal		Particular	
	1991	1994	1991	1994	1991	1994	1991	1994
Educação * Infantil	249	26	11.296	11.693	12.258	19.100	11.872	13.864
Ensino Fundamental	1.549	585	243.874	239.622	114.837	149.259	43.636	43.282
Ensino Médio	–	–	35.368	51.210	1.949	3.960	11.795	12.833
Total	1.798	611	290.538	302.525	129.044	172.319	67.303	69.979

*Exceto educação de crianças de 0 a 3 anos.

Fonte: Coordenadoria de Estatísticas/DGAF/SED-MS

Em contexto nacional, os movimentos populares pleiteavam o direito das crianças de 0 a 5 anos à educação de qualidade. O III Plano Estadual de Educação, engendrado no estado de Mato Grosso do Sul, no que se referia à primeira etapa da educação básica, limitou-se a apresentar propostas referentes à ampliação da oferta dos serviços em termos quantitativos, sem que se observasse a demanda por reformas qualitativas, o que nos leva a inferir que, a despeito do pleito nacional, bem como da resposta a esta demanda expressa nas leis infraconstitucionais decorrentes do capítulo III da “Constituição Cidadã”, o foco permanecia na escolarização em detrimento da escolaridade das crianças da educação infantil.

Das duas administrações posteriores – Pedro Pedrossian (1991-1994) e Wilson Martins (1995-1998) – ressaltamos a adesão de Mato Grosso do Sul, como unidade federada, ao

compromisso assumido pelo Brasil na proposição da Declaração de Jomtien (1990), que resultou na obrigação da elaboração do Plano Decenal de Educação.

Nesse contexto, ressaltamos a adesão do governo Martins (1995-1998) às políticas federais da administração de Fernando Henrique Cardoso, à época, já orientadas pelos cânones do FMI e do Banco Mundial:

Assim, o impacto da política educacional, elaborada a partir do governo central, foi bem mais contundente do que o impacto da política estadual – responsabilidade do governo Wilson Barbosa Martins (1995-1998) – até mesmo porque, na esfera estadual, seguiram-se as orientações da política nacional, priorizando os processos descentralizadores, as parcerias e as avaliações de resultados. São tempos de edição ou criação: do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A nova legislação e as políticas fortaleceram, na esfera estadual, a construção de uma política educacional que se sustentou em imperativos da municipalização, da descentralização, da redução de recursos para financiar a manutenção e desenvolvimento do ensino, da focalização da política educacional no ensino fundamental e da avaliação como fim último da gestão da educação. (FERNANDES, 2008, p. 524).

Assim como em âmbito federal, no estado de Mato Grosso do Sul o maior impacto sofrido pela educação infantil e pelo ensino médio, foi a focalização dos gastos sociais para o ensino fundamental.

Como analisa Rosemberg (2002), as críticas no campo da educação não contestam a prioridade do ensino fundamental, mas sim a redução ou estagnação dos gastos públicos com os outros níveis de ensino, optando pela priorização ou “absolutização” deste nível em detrimento dos outros. (CUNHA, 2007, p. 44).

Apesar dos esforços do governo seguinte – José Orcírio (1999-2002 e 2003-2006) – na tentativa de romper com a “tradição educacional do estado” (Espíndola, 2008, p. 527), o projeto “Escola Guaicuru”, tecido no primeiro mandato de Orcírio, foi anunciado em sua apresentação como “um projeto a ser trabalhado coletivamente pelos segmentos que desejam mudanças na educação dentro de uma perspectiva de transformação social” (Mato Grosso do Sul, 1999, p. 9). Contudo, desenhava-se antagônico aos propósitos do novo secretariado da pasta da educação estadual, novamente alinhado às políticas do governo federal.

Cabe ressaltar que no segundo mandato de Orcírio, em resposta ao compromisso firmado na Conferência de Jomtien (1990), foi apresentado o primeiro Plano Decenal de Educação em âmbito estadual (PDE), em 2003.

O capítulo II do PDE (2003) tratou das “Dimensões” da educação a serem atendidas no Estado e, de acordo com o diagnóstico deste documento no ano de sua implementação, os números do atendimento às crianças menores de 7 anos no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul estavam assim constituídos:

Quadro 3: Matrícula da Educação Infantil em 2002

Localização		População*	Matrícula	Taxa de atendimento	Demanda reprimida
Brasil	Total	22.917.765	6.130.358	27%	73%
	Creches	13.122.722	1.152.511	19%	81%
	Pré-Escolas	9.795.043	4.977.847	81%	19%
Mato Grosso do Sul	Total	289.488	71.629	25%	75%
	Creches	161.896	15.782	22%	78%
	Pré-Escolas	127.591	55.847	78%	22%

*População Projetada

Fonte: MEC/INEP/2002, IBGE – Contagem da População 2002.

Somada a este cenário, a mobilização estadual que precedeu e elaborou o PDE (2003) diagnosticou e apontou outras demandas presentes na educação infantil àquela época:

- Exclusão da Educação Infantil do financiamento da educação básica;
- Implantação e funcionamento inadequados dos ciclos;
- Atendimento insuficiente e ineficiente para crianças de 0 a 6 anos;
- Dificil acesso às escolas pelas crianças da zona rural e das periferias;
- Desconhecimento dos pais quanto à importância da educação infantil;
- Desmotivação das crianças e intolerância e ou despreparo de alguns Profissionais. (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 9-10).

Neste sentido, os estudos e consultas da equipe idealizadora do PDE (2003), permeados pelo compromisso de que a “educação infantil deveria ter o sentido da responsabilidade quanto à formação integral da pessoa e ao desenvolvimento de sua capacidade de aprender” e a

“garantia da qualidade de atendimento à população na faixa etária de 0 a 6 anos de idade” (Mato Grosso do Sul, 2003, p. 10), apontaram os caminhos a serem tomados rumo ao avanço da educação infantil no estado.

Em relação ao acesso ao direito à Educação Infantil, o plano prescreveu as seguintes metas:

1. ampliar, em 30% ao ano, a oferta de vagas no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, estabelecendo parcerias entre os Municípios, Estado e União;
2. adotar, progressivamente, o atendimento em tempo integral para crianças de 0 a 6 anos;
3. garantir, em 4 (quatro) anos, a todos os profissionais de educação infantil formação em nível superior, e em 3 (três) anos formação apropriada em nível médio, modalidade normal e, para aqueles trabalhadores que atuam na educação infantil com formação em nível fundamental, por meio da colaboração da União, Estado e Municípios e parcerias com as instituições de ensino superior, organizações governamentais e não governamentais;
4. assegurar padrões de infraestrutura de qualidade conforme a legislação vigente, respeitando as diversas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;
5. assegurar que em todos os Municípios, além de outros recursos municipais, os 10 % destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil, com a colaboração do Estado e da União;
6. garantir alimentação escolar para as crianças atendidas em instituições de educação infantil, por meio da colaboração financeira do Estado e da União;
7. implantar órgãos colegiados como espaços democráticos de discussão, oportunizando a participação da comunidade nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras das instituições de educação infantil, com vistas à qualidade do atendimento;
8. estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde, assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 a 6 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica, psicológica, pedagógica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e degradação familiar extrema;
9. implementar, em todos os Municípios, programas permanentes de acompanhamento, controle e avaliação pelos órgãos competentes nos estabelecimentos públicos e privados da educação infantil, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade;
10. garantir a hora/planejamento na educação infantil, conforme carga horária do professor. (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Analisando as dez metas propostas e almeçadas para o decênio seguinte, o PDE (2003) tratou do aumento progressivo ao acesso às vagas, da formação em carreira do profissional da educação com a garantia de hora/planejamento, da adequação dos espaços e distribuição das crianças por idade nestes espaços, do financiamento, da gestão democrática, da extensão do

atendimento às famílias ao atendimento multiprofissional e, por fim, do incremento de programa de controle e avaliação do serviço.

Nas metas projetadas para a educação infantil para o decênio 2004-2014, prescritas no PDE (2003), não se tratou do currículo, muito embora estivesse prevista a “garantia da qualidade de atendimento à população na faixa etária de 0 a 6 anos de idade”. Entretanto, não houve indicação de qual tipo de conhecimento estaria presente na primeira etapa da educação básica.

O PDE (2003) foi sucedido pelo Plano Estadual de Educação (PEE, 2014), idealizado no mandato de André Puccineli (2007-2014) e registrava, logo em suas primeiras proposições, que o conceito de educação adotado instrumentalizava a promoção do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, os mesmos princípios e fins da educação nacional, expressos no Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 1996.

Do mesmo modo que seu antecessor, o PEE (2014) foi ancorado em “amplo diagnóstico e estudos promovidos em esforço conjunto liderado pela comissão estadual instituída para essa finalidade” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 06). Comissão essa composta por membros da Secretaria de Estado de Educação e da Assembleia Legislativa, representantes de universidades públicas e privadas, representantes do Sindicato e Federação dos Profissionais da Educação e de outros órgãos e associações representantes dos diversos segmentos educacionais.

A edição de 2014 ainda incursionou por dados do IBGE, do INEP e do IDEB, além de dados do setor de estatísticas da Secretaria de Estado de Educação e, a partir destes dados, suas metas e estratégias foram traçadas.

A construção de uma política pública de educação para Mato Grosso do Sul deve considerar, por meio de planejamento e de participação democrática, a detecção dos problemas educacionais existentes e a proposição de estratégias que visem à melhoria do quadro apresentado. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 08).

Concernente à educação de crianças menores de 7 anos, o diagnóstico da comissão apontava alguns impasses na implementação da educação infantil desde as determinações legais dos anos 1990, que atribuíram-na a posição de primeira etapa da educação básica.

Embora a educação infantil estivesse garantida como direito inalienável, a garantia de financiamento desta etapa foi tolhida quando promulgada a Lei n. 9424/1996, que aprovou o

FUNDEF, privilegiando o ensino fundamental em detrimento das outras etapas da educação básica. Acresce-se a isso o processo de municipalização das matrículas da educação infantil.

Nesse contexto, a medida em que as vagas eram extintas na administração estadual, novas vagas, de modo proporcional, não foram criadas e tal demanda foi absorvida paulatinamente pela Secretaria Municipal de Educação nos anos subsequentes.

A transferência das creches da Secretaria de Assistência Social para o sistema educacional foi outro problema localizado pela comissão, pela incerteza dos recursos da creche, mantidos pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) n. 8.742/2013, serem repassados para o sistema educacional, o que implicou na parceria entre estes dois organismos: a Secretaria de Assistência Social operacionalizava a educação infantil enquanto a Secretaria de Estado de Educação fornecia os professores. Tal prática, porém, não caracterizou a efetiva integração da educação infantil ao sistema educativo, conforme determinava a LDBEN 1996.

Outra situação arbitrária denunciada pela comissão referia-se à contratação de pessoal sob diversas nomenclaturas, isto é, monitores, berçaristas, atendentes, educadores, recreadores, auxiliares, entre outras, em período integral ou parcial, exercendo a função de professor.

Quanto ao acesso às matrículas na creche e na pré-escola, a situação apontada pela comissão indicava que o quantitativo estava assim estabelecido:

Quadro 4: Comparativo de Matrículas em Nível Nacional e Estadual

Localização	Etapas	Percentual de Matrículas – 2012	Percentual para a Meta - 2016
BRASIL	Creche	21,2%	50%
	Pré-Escola	78,2%	100%
MATO GROSSO DO SUL	Creche	27,2%	60%
	Pré-Escola	68,3%	100%

Fonte: Dados do PEE/2014 – Mato Grosso do Sul (2014, p. 16)

Todas as adversidades apontadas no cenário educacional pela comissão pré-PEE (2014) demandaram a “implementação de políticas públicas mais eficazes e adequadas às especificidades dessa população” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.09).

Nesse sentido, a partir da análise situacional abordada na seção anterior, a comissão anunciava a primeira meta do PEE (2014):

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, progressivamente, 60% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PEE. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 13).

Para tanto, instituiu 24 estratégias a serem seguidas, “visando promover transformações qualitativas na educação (inclusive na Educação Infantil) desenvolvida em Mato Grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 10). Dessas estratégias, destacam-se as de n. 19 e 24, que ordenavam consecutivamente:

[...] 19 fomentar, nas próprias comunidades, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia e informada, a partir de dois anos da vigência deste PEE; [...] 24 fomentar a avaliação e a adequação, a partir da vigência deste PEE, das propostas pedagógicas da educação infantil; [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 19).

Exceto pelas estratégias supracitadas, as outras 22 estratégias trataram da expansão das vagas e tempo de permanência (estratégias 1, 2 e 22); controle da demanda (3, 4, 5, 6); adequação dos espaços, inclusive da acessibilidade (7, 8, 9); avaliação dos serviços ofertados (estratégia 10); formação inicial e continuada dos profissionais (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18); extensão do atendimento das famílias ao atendimento multiprofissional (estratégia 20); e articulação com as etapas posteriores (estratégia 21), assemelhando-o ao Plano antecessor a este.

Ainda que na estratégia 24 estivesse presente a “adequação das propostas pedagógicas para a Educação Infantil”, ao que nos parece as questões curriculares e a qualidade do conhecimento a ser distribuído às crianças da primeira etapa da educação básica, foram tratadas como consequência natural da boa gestão do acesso às vagas.

Para os defensores da Teoria Crítica do Currículo, a organização e a distribuição do conhecimento (Currículo) não são ações neutras e desinteressadas, mas atendem aos grupos que detêm o poder, sejam eles econômicos e/ou políticos que, por sua vez, viabilizam, por meio da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos.

Diante disso, ainda que a educação infantil tivesse, em termos legais, ultrapassado a barreira do assistencialismo previsto no artigo 208, do Capítulo III da Carta Magna, ainda teria o “dever do Estado com a educação, efetivado mediante garantia de atendimento creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos” (Brasil, 1988), ou mesmo assegurado pela LDB n. 9394/1996, ao conferir à educação infantil a primeira etapa da educação básica.

Dessa forma, ainda que o texto do PDE (2003) tenha ordenado “a oferta da educação infantil seja uma prioridade dos Municípios, ao lado, e em grau de igualdade para com a oferta do ensino fundamental” (Mato Grosso do Sul, 2003, p. 8), e que o PEE (2014) tenha requerido “políticas mais consistentes e efetivas para que as metas sejam alcançadas, com padrão de qualidade” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 18), nenhum deles obteve êxito, nem na prescrição, tampouco na orientação da seleção de conhecimentos.

Portanto, a questão importante não é como organizar o currículo, mas “por que” tal conhecimento foi considerado importante e outro não.

2.2 Os Documentos Curriculares das Redes de Ensino

No processo de atenção às metas previstas no capítulo da educação infantil, fosse nos Planos Nacional e Estadual de Educação, as orientações, no que se referiu à expansão do atendimento, promoção da equidade e melhoria da qualidade, perpassaram pela oferta de atendimento educacional com qualidade às crianças pequenas.

Nesse contexto, impunha-se à necessidade de equacionar a questão relativa a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das proposições pedagógicas e o estabelecimento de um documento curricular. Documento esse construído por recortes no interior das áreas de conhecimento, dos conteúdos considerados convenientes para a formação daquelas competências, explícitas nas DCNEI (2009).

Dessa forma, as redes de ensino “selecionaram” os conteúdos básicos nos contextos que lhe pareciam necessários, considerando o perfil das crianças que atendiam, a região em que estavam inseridas e outros aspectos locais relevantes, o que passamos a analisar a seguir.

2.2.1 A Rede Municipal de Campo Grande e o Referencial Curricular para a Educação Infantil

O município de Campo Grande instituiu seu Plano Municipal de Educação (PME 2006-2016), traçando um panorama situacional da educação infantil desde 2005 e expressando em números e estatísticas o que sustentava as proposições desta etapa na capital sul-mato-grossense.

No ano de 2005, residiam na cidade de Campo Grande 93.319 crianças com menos de 7 anos de idade e, desse total, somente 29,38% estavam matriculadas na educação infantil, distribuídas entre instituições públicas e privadas, conforme representa o quadro a seguir:

Quadro 5: Total de Matrículas na Educação Infantil em Campo Grande por Dependência Administrativa – 2005

Ano	População abaixo de 7 anos	Total de matrículas			Demanda Reprimida
		Total	Poder Público	Rede Privada	
2005	93.319	27,421 29,38%	17,742 64,70%	9,697 35,30%	70,62%

Fonte: Dados do MEC/INEP – 2006

A distribuição destas matrículas por creches e pré-escolas em instituições da rede pública e creches e pré-escolas da rede privada, acrescida do número de instituições que prestava o atendimento, configurava-se assim:

Quadro 6: Distribuição das Matrículas na Educação Infantil

Ano	Total de Matrículas – Creches				Total de Matrículas – Pré-Escola			
	Total	Estadual	Municipal	Privadas	Total	Estadual	Municipal	Privada
2005	8.629	1.471	4.756	2.465	18.729	2.350	9.165	7.214
	Número de Estabelecimentos – Creches				Número de Estabelecimentos			
	Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada
	166	32	53	81	300	31	129	140

Fonte: MEC/INEP – 2006

Apesar de os números expressarem grande proporção do atendimento à educação infantil, realizado pela rede estadual de ensino, de acordo com o PME (2007), já no ano de sua publicação as matrículas da primeira etapa da educação básica, quase que em sua totalidade, já estavam sob o atendimento da rede municipal de ensino.

Em vista disso, o PME (2007) chamou a atenção para o grande desafio a ser enfrentado pelo município de Campo Grande no oferecimento de uma educação infantil de qualidade, pois se fazia necessário o estabelecimento de políticas públicas que atendessem a expressiva demanda por vagas, a adequação da infraestrutura, a qualificação dos professores e a implementação de propostas pedagógicas que contemplassem as características e necessidades das crianças dessa faixa etária, sem que se perdesse de vista o atendimento às diversidades e especificidades do alunado (CAMPO GRANDE, 2007).

Diante desta demanda, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) apresentou, em 2008, o **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil** com o propósito de contribuir para o desenvolvimento e para a vivência de uma nova cultura em relação à educação infantil, além de constituir-se em referência nacional e internacional em educação, na qualidade do ensino e na promoção do conhecimento (CAMPO GRANDE, 2008).

No ano de sua publicação (em vigência até os dias atuais), o município estava sob a administração do médico Nelson Trad Filho, que ficou no poder Executivo por dois mandatos (2005-2012), e na pasta administrativa da Secretaria Municipal de Educação encontrava-se a Professora Maria Cecília Amendola da Motta.

O Referencial fazia parte de um projeto maior, intitulado “Educação Pública de Qualidade é a Gente que Faz”, que também anunciava a construção de 9 Centros de Educação Infantil (CEINFs), acompanhados do desenvolvimento de um currículo que considerasse “a forma como a criança pensa, aprende e se desenvolve” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 11).

Os textos que compunham o Referencial foram elaborados, quase que exclusivamente, pela equipe da Divisão de Educação Infantil (DEI) da SEMED, acrescidos da colaboração das professoras da rede somente “com suas ações, reflexões e indagações” (Campo Grande, 2008, p. 02). Destaca-se também a colaboração das professoras doutoras Ângela Maria Costa, Mariete Félix Rosa e Ordália Alves de Almeida, que conferiram parecer ao documento. Neste contexto, identificamos excertos extraídos da dissertação de mestrado da professora Leusa de Melo Secchi (2006).

Diante disso, o Referencial anunciava-se como parâmetro para a educação infantil, passível, contudo, de ser aperfeiçoado constantemente e apresentado como uma ferramenta para que “as nossas crianças cresçam integralmente, frutificando e multiplicando seus talentos e habilidades” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 11)²¹.

Para atingir seus objetivos, elaborou estratégias que envolviam fortalecer a escola pública municipal, garantir o acesso e a permanência dos seus alunos em uma escola de qualidade, a valorização do ser humano, a modernização da gestão da Secretaria e a melhoria dos indicadores de desempenho da rede municipal de ensino (CAMPO GRANDE, 2008).

Norteados por esses princípios, os organizadores do documento definiram o referencial teórico sobre o qual elaboraram as proposições para a primeira etapa da educação básica.

2.2.2 A Rede Municipal de Dourados e a Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Dourados

Os estudos sobre a implantação da rede pública de educação do município de Dourados-MS, ainda não possuem expressão nos escritos acadêmicos. Lima e Silva (2013), em artigo, retrataram a implementação da educação infantil naquele município, indicando que uma das primeiras mobilizações em prol da implementação de instituição de atendimento à infância limitou-se, com exceção de algumas escolas confessionais implantadas na cidade, ao “abrigo dos menores necessitados”, no ano de 1965.

Já na década de 1970 a cidade foi contemplada com uma unidade da “Casa Escola Infantil do Bom Censo”, tal qual o município de Campo Grande. Nos anos 1980, a região recebeu duas unidades educacionais, uma unidade do “Projeto Casulo” e uma instituição da modalidade creche, instalada em convênio com entidades religiosas. Uma década mais tarde o município já contava com 12 creches municipais, até então todas essas instituições operavam em caráter assistencial.

²¹ Para tanto, organizou-se por capítulo de apresentação, que contemplou seus princípios teóricos. Na sequência, capítulos 2 a 4, intitulados “Características e conquistas das crianças de quatro a seis anos” e “Principais metas da Educação Infantil”, consecutivamente. No capítulo 5, “Principais eixos do trabalho na educação infantil”, com os subitens “Identidade e autonomia”, “Comunicação e Representação” e, num eixo isolado, o 6º, “O conhecimento do mundo físico e social”. Por fim, os capítulos “Avaliação” e “Palavras finais”.

Com o advento das políticas públicas para a educação, engendradas após a Constituição Federal de 1988, no município estabeleceu-se a necessidade de ampliação das vagas e a elaboração de diretrizes que orientassem as práticas realizadas junto às crianças pré-escolares.

Em resposta a este pleito, dois documentos seriam publicados pela agência responsável pela educação douradense, a Deliberação n. 5 de 1999, elaborada pelo Conselho Municipal de Educação de Dourados instituindo normas para esse nível da educação básica, e a Deliberação n. 11/2000, em substituição à anterior, observando as demandas e características inerentes à educação infantil e as abordagens epistemológicas do universo infantil.

O ideário dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), nomenclatura então usada em substituição às antigas creches, mudou o foco e o assistencialismo foi substituído pelos princípios do “cuidar e educar”.

No ano de publicação do primeiro Plano Municipal de Educação de Dourados (PMED, 2015), a cidade contava com 38 CEIM, dos quais 32 pertenciam à Prefeitura, 5 em regime de contrato com a rede privada e um em regime de convênio, todos localizados na área urbana.

Vale destacar que o município comportava a maior comunidade indígena de Mato Grosso do Sul, as aldeias Bororo e Jaguapirú, e desde o ano 2013 as lideranças indígenas pleiteavam junto ao MEC a construção de um CEIM dentro de suas terras. Apesar da grande quantidade de crianças indígenas residindo naquela comunidade, até o ano de 2015 esse direito, garantido por lei, não havia sido garantido às crianças das aldeias Bororo e Jaguapirú.

De acordo com o censo escolar, entre os anos de 2012 e 2014 os números relativos à matrícula na educação infantil encontravam-se assim:

Quadro 7: Quadro Situacional das Matrículas no CEIM

Ano	Matrículas		
	Creche	Pré-escolas	Total
2012	2659	1269	3928
2013	2627	1313	3940
2014	2871	1406	4277

Fonte: Censo Escolar, Dourados, 2015.

De acordo com o PME, esses números eram referentes à modalidade oferecida nestes anos no município, contudo o atendimento parcial e a demanda reprimida em maior expressão

se encontravam no ano de 2015, localizadas na etapa creche, com 3.000 crianças na fila de espera por uma vaga na educação infantil.

Quanto à cobertura do atendimento à população douradense em idade pré-escolar, assim se expressavam os números:

Quadro 8: Índice Percentual de Atendimento Educacional à População de 0 a 5 anos

Ano 2013	Etapas	Brasil	Mato Grosso do Sul	Dourados
	Educação Infantil	81,4%	75,6%	68,8%
	Creche	23,2%	23,3%	21,2%
Meta ao final da vigência do plano	Educação Infantil	100%	100%	100%
	Creche	50%	50%	50%

Fonte: Dados do IBGE/PNAD – 2013

Diante destes dados expressava-se reconhecida a necessidade de incremento de ações articuladas, tendo em vista o atendimento da demanda por vagas na educação infantil, e assinalava outras estratégias indispensáveis para a garantia da educação de qualidade almejada discursivamente no documento.

Assim sendo, reiterava necessária a articulação de parcerias com as IES, no intuito de subsidiar a formação inicial e continuada dos profissionais, bem como o fomento, neste meio profissional, à produção de documentos curriculares que contemplassem as especificidades da primeira etapa da educação básica e as demandas educacionais daquela região.

Em 2011, durante o mandato interino de Murilo Zauith (eleito posteriormente por sufrágio universal e permanecendo no cargo até o ano de 2016), tendo à frente da pasta da Secretaria de Educação o Professor Walter Luiz Betoni, publicou-se a **Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal**.

Tal documento, elaborado em uma publicação única, comportou um capítulo para a educação infantil, um para os primeiros anos do ensino fundamental e outro para os anos finais do ensino fundamental. Por fim, o documento apresentava, num excerto de três linhas, o tópico “Avaliação”.

Na primeira página do documento figuravam as parcerias estabelecidas para a elaboração, que compreendeu as equipes da Secretaria atuantes na educação infantil, a equipe do ensino fundamental dos anos iniciais e anos finais, educação especial, educação do campo e a equipe da educação escolar indígena. Nesta figuração, estavam incluídos os educadores da rede pública de ensino, sem relatar, contudo, em que situações e aspectos esta colaboração ocorreu, tampouco os nomes dos colaboradores.

O documento, elaborado de forma sucinta, não trouxe nos capítulos qualquer princípio teórico ou estratégias e conceitos. Na apresentação do documento, resumida em 5 parágrafos, foi possível identificar a meta daquela administração para a educação do município: “viabilizar a educação que se caracteriza como opção político-filosófica e pedagógica, que vem rompendo com o modelo excludente e propõe a construção de uma nova prática educacional” (DOURADOS, 2011, p. 4).

Para tanto, constava que a equipe idealizadora do documento estabeleceria a análise situacional da educação básica do município de Dourados, orientada tanto pelos seus achados quanto pelo Referencial Curricular Estadual, traçando metas com vistas a agregar qualidade à educação municipal.

Nos últimos cinco parágrafos da apresentação ressaltava-se que o documento não era definitivo, portanto passível de constantes transformações, e encerrava-se afirmando a certeza de o documento alcançar êxito “contando positivamente com a contribuição de todos os sujeitos do processo educativo” (DOURADOS, 2011, p. 4).

De acordo com o tópico final, a avaliação seria contínua, utilizando vários instrumentos, como a participação em sala e nos eventos comemorativos do calendário escolar e registros/trabalhos individuais e coletivos.

O primeiro capítulo do documento, conforme citado em seção anterior, abordou a educação infantil e suas etapas: Berçários I e II, Maternal I e II, Pré I e II. Nestas etapas, as práticas apresentadas seriam realizadas junto às crianças da etapa Pré-escolar I e Pré-escolar II, devendo ocorrer mediadas pelos eixos “Brincadeira, Alfabetização e Letramento”.

A aprendizagem, de acordo com o documento, aconteceria enquanto as crianças brincassem, assim como nas atividades pedagógicas programadas pelos professores:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de

situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos [...]. (BRASIL, 1998, apud DOURADOS, 2011, p. 22).

Educar consistiria, então, em propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de estabelecer relações saudáveis pautadas no respeito e na confiança. Educar seria ainda favorecer às crianças o acesso ao conhecimento mais amplo da realidade social e cultural. Neste decurso, a educação auxiliaria no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (DOURADOS, 2011).

O ato de brincar se apresentou como direito e necessidade da criança. Pelo brincar a criança pré-escolar teria acesso a uma diversidade de experiências no seio de seu grupo social. Neste sentido, aproximações ao ideário vigotskyano estavam propostas na idealização das brincadeiras, que não surgem espontaneamente, antes, seriam influenciadas pelas interações e cultura na qual a criança estaria inserida, a cultura do cotidiano, que Young (2007) chamou de “conhecimento não-escolar”.

Quanto ao conceito de alfabetização e letramento, o segundo eixo norteador das práticas educativas das etapas Pré I e Pré II estavam apresentados por processos que se inter-relacionavam, sendo que a alfabetização era anterior à inserção da criança na instituição educacional e o letramento, por sua vez, não se limitava ao domínio dos códigos da escrita, mas constituía prática social das diferentes situações da vida. O processo de apropriação de ambos os conceitos ocorreria gradativamente, por meio da participação da criança em situações de diálogos, contação de história, canto de música, assim como na participação de atividades dirigidas “mais formais”, como as que envolviam o uso de material de leitura diversificado (DOURADOS, 2011, p. 27).

O eixo principal, “Brincadeiras, Alfabetização e Letramento”, das etapas Pré I e Pré II se efetivaria pela implementação de 7 linguagens de aprendizado, a saber: 1- Experiência e apropriação da linguagem escrita; 2- Experiência e apropriação da linguagem matemática; 3- Sociedade – subdividida nas temáticas História e Geografia; 4- Natureza – Ciências; 5- Artes Visuais; 6- Movimento e 7- Música, todos compondo as indicações de “Objetivos” e “Sugestões de atividades”.

Neste cenário, para a etapa Pré I o documento ressaltava caber ao professor a elaboração das atividades considerando as linguagens prescritas, desenvolvendo de forma lúdica e prazerosa, tendo em vista que as crianças que frequentam esta série da Pré-escola (4 anos) precisavam brincar constantemente e em diferentes espaços.

Para os elaboradores, ao professor caberia os atributos de criatividade, afeto e competência para alcançar sucesso no “fazer”²² pedagógico junto às crianças daquelas instituições. No tocante à etapa Pré II, nada se falou dos atributos do profissional docente.

Ao final do capítulo referente à educação infantil, o documento tratou da avaliação e de seu registro. Essa prática deveria ser realizada de forma contínua e sistemática, realizada ao longo do trabalho e tendo por objetivo verificar se as crianças estão atingindo as metas previstas, além de fornecer dados para o profissional realizar o registro e, posteriormente, aperfeiçoar o processo educativo (DOURADOS, 2008, p. 32).

²² Grifo dos autores.

3 A COMPARAÇÃO NOS/DOS DISCURSOS SOBRE/DE DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS EM DOCUMENTOS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE CAMPO GRANDE E DOURADOS

“Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixa-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p.1297).

O presente capítulo orienta-se pelos fundamentos e técnicas dos estudos comparados, ancorados na eleição das áreas de comparação *espaço, tempo e conhecimento*. As áreas escolhidas, buscam, de alguma forma, expressar os indícios das práticas curriculares, que articulam “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” (CNE/CEB n. 5/2009, Art. 3º), e que são encontradas como fundamentos dos/nos documentos da/na educação infantil.

Contudo, ao mesmo tempo, visam assegurar a identidade dos conhecimentos ofertados, mas que, hipotetizamos, estão afastados da ciência, talvez em virtude das discussões críticas à antecipação imprópria de tarefas típicas do ensino fundamental, em nome do binômio *cuidar-educar* como fundante para o entendimento das especificidades do ensino infantil.

Diante disso, e na perspectiva de não distanciar-nos da crítica, que entendemos incorporar um compromisso político-educativo divergente das necessidades apresentadas pelas classes populares, que têm na escola um dos poucos, talvez o único, espaços de acesso ao conhecimento sistematizado.

Neste sentido, investigamos os documentos curriculares em busca dos discursos orientadores das distribuições dos conhecimentos cotidianos e científicos, nas/pelas práticas curriculares intencionalmente planejadas, sistematizadas e avaliadas em torno do *espaço, do tempo e dos conhecimentos*.

O *espaço* físico/geográfico/relacional da educação infantil não é arquitetado de forma neutra, tampouco despropositada, antes, expressa objetivos, que contemplem as especificidades da faixa etária e a adequação para o desenvolvimento das práticas curriculares. Dessa forma, os sentidos e significados atribuídos ao espaço e às relações estabelecidas em seu interior comunicam as intenções deste ambiente.

Em relação ao *tempo*, impõem-se às práticas curriculares a necessidade de diferenciação, por meio da organização em acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças, considerando os momentos de repouso, alimentação e higiene, registrados na proposição de momentos diários da rotina.

[...] espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais deságua a ação escolar [...], esquemas formais ou estruturas vazias de educação. Ao contrário, afirma que operam com uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos [...] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além da sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. (ESCOLANO, 1992 apud VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 26).

No tocante aos *conhecimentos*, se apresentam condicionados às interações, relações e práticas cotidianas que as crianças vivenciam para construção de sua identidade pessoal e coletiva, e são determinados pela brincadeira, imaginação, fantasia, desejo, aprendizagem, observação, experimentação, narração, questionamento e construção dos sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

[...] ao conhecer, apreender e compreender o mundo real, a criança estará a aprender, conhecer e compreender a ação humana e os conhecimentos que dela frutificaram e acumularam-se em práticas e objetos, na vida e no mundo. Assim, o conhecimento científico é o resultado do desenvolvimento de ideias, conceitos e teorias para se conhecer, compreender e apreender o mundo e, ao ensinar Ciências não se pode prescindir delas. (ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011, p. 61).

Para melhor compreendermos o *espaço*, o *tempo* e os *conhecimentos*, aproximamo-nos dos documentos curriculares eleitos, Campo Grande (2008) e Dourados (2011), a fim de construirmos uma escrita comparada dos discursos propostos.

No documento produzido pela rede de ensino municipal de Campo Grande (2008), a educação infantil apresenta-se como um espaço diferenciado de crescimento, desenvolvimento, elaboração de conhecimento e produção de cultura das crianças, reúne sujeitos diversos com informações, realidades e curiosidades diferentes, que operam a interação entre si e com a professora, orientados por suas experiências e conhecimentos cotidianos e que se apropriam dos conhecimentos que se revelam pertinentes ao grupo.

Desta forma,

[...] constitui um período de aprendizagem e desenvolvimento, de construção da identidade e de autonomia, do conhecimento do mundo físico social e natural, e especialmente um local por excelência de iniciação e vivência das diferentes linguagens, como movimento, dança, canto, jogos, brincadeiras, leitura, oralidade, desenho, escrita, pintura e modelagem. Portanto precisa ser um espaço de acesso a todas essas linguagens, que possibilite vivências e experiências totalizadoras, através das quais as crianças possam ampliar seus referenciais de mundo, de conhecimento e de cultura. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 19).

No documento da rede municipal de Dourados, a educação infantil

[...] é um espaço de acessos às diferentes linguagens, tais como as gestuais, musicais, corporais, de imagem, as plásticas, do cinema, do teatro, histórias infantis entre outras. Desta forma, compreender a criança, seu jeito de ser e atuar no mundo é pressuposto para trabalhar com ela. A prática pedagógica da Educação Infantil deve ser organizada em situações de aprendizagem que envolva as diferentes linguagens que as crianças utilizam para se expressar, interagir, elaborar e ampliar seus conhecimentos. (DOURADOS, 2011, p. 12 e 17).

Em que pese a proximidade discursiva na definição da educação infantil, depreendemos que essa diz respeito apenas ao tratamento de uma instituição específica, situada numa determinada realidade, envolvendo crianças, famílias e profissionais concretos.

Contudo, ao aproximarmo-nos das identificações construídas pelas equipes idealizadoras desses documentos, deparamo-nos com aspectos determinantes para essa compreensão. A rede municipal de Campo Grande (2008) informa que a adoção de uma concepção de infância influencia diretamente nos processos de desenvolvimento cultural e da aprendizagem das crianças, pois

[...] planejamos as experiências, **organizamos os espaços**, e os **tempos** que influenciam diretamente no processo de desenvolvimento e de aprendizagem,

e, conseqüentemente, o desenvolvimento social e cultural dessas crianças [...] assim a escola é o ambiente (espaço) do processo de ensino e de aprendizagem, com a função de realizar a mediação entre o conhecimento e a prática social com o historicamente acumulado, possibilitando o acesso ao conhecimento científico, artístico e cultural de maneira elaborada e sistematizada. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 16, grifo nosso).

Na afirmação acima, além da compreensão da necessidade de “variar e diversificar os espaços, para que a sala não seja o único utilizado, também é preciso compreender que o espaço não pode ser imutável, uma vez ser o cenário onde ocorrem diferentes situações de aprendizagem” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 21).

[...] espaço é um retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através da sua arrumação (dos móveis) e organização (dos materiais...) a maneira como esta relação é vivida. Ele pode contar as inúmeras experiências vividas dentro da sala de aula, mas somente o fará se suas paredes não estiverem nuas ou decoradas (alienadamente) pelo professor com as figuras da Mônica ou do Pato Donald. (FREIRE, 1988, p. 96 apud CAMPO GRANDE, 2008, p. 21).

É possível apreender a imprescindibilidade da adoção de variados espaços para as diferentes situações de aprendizagens, bem como a prudência com a organização desde a distribuição dos móveis até o uso de suas paredes, de maneira a expor o protagonismo infantil nas práticas educativas, uma vez que “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (HORN, 2004, p. 15).

Esta mesma premissa é encontrada no documento da rede de ensino de Dourados (2011), mas com maior ênfase no tempo, pois deveria ser

[...] operacionalizado de maneira que as práticas de cuidados (alimentação, higienização, banho de sol, etc) fossem entrepostas com atividades de caráter lúdico (brincadeiras rítmico-musicais, acalantos, danças e manuseios brinquedos), de sorte que “práticas de cuidados estejam interligadas às práticas em que se educa, proporcionando a conquista da linguagem, a exploração do próprio corpo e dos movimentos e o desenvolvimento da identidade, da socialização e da autonomia. (DOURADOS, 2011, p. 6).

Ainda que o discurso sobre a operacionalização do tempo se dê em função das práticas curriculares, o que apreendemos é a previsão de metas e objetivos em relação à formação das

crianças, numa ação complementar, mas dependente das formas de conduzir o trabalho, coerentes com as concepções do educar e cuidar.

Essas concepções também estão presentes no documento da rede municipal de Campo Grande (2008), pois os processos educacionais que emergem na contemporaneidade configuram uma formação que considera em suas práticas curriculares, sobre o movimento humano, a coerência entre o que acreditamos e o que fazemos:

Os espaços de aprendizagens na escola, a partir do movimento, devem atender às necessidades e aos anseios da criança, e, conseqüentemente, à ludicidade como estratégia de motivação dessas aprendizagens [...] o movimento humano, portanto, é mais que um simples deslocamento do corpo no espaço, é também uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o ambiente, com o qual formam relações. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 66).

Na rede municipal de Dourados (2011) essa coerência é retratada na importância dos tempos das atividades lúdicas, para as quais o movimento humano configura possibilidades para o desenvolvimento

[...] de forma lúdica e prazerosa, tendo em vista que as crianças de quatro anos precisam brincar muito, em diferentes espaços [...] o brincar na educação infantil constitui um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças e oportuniza uma diversidade de experiências no seu grupo social, portanto é preciso conhecer o brincar como direito e necessário porque é brincando que elas aprendem sobre si, sobre o mundo e sobre os outros. (DOURADOS, 2011, p. 22-27).

Na especificidade do *tempo*, o Referencial de Campo Grande (2008) enfatiza que sua organização se dá de forma institucional e influencia diretamente no processo de desenvolvimento e de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento social e cultural das crianças atendidas por aquela rede.

O *tempo*, nas instituições campo-grandenses, apresenta-se como uma tarefa a ser planejada a partir das concepções atribuídas à infância, apreendida como “categoria geracional construída socialmente, fruto do desenvolvimento histórico da humanidade, portanto uma categoria que modifica historicamente em função dos determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 28).

Diante disso, a organização do tempo torna-se

[...] um aspecto significativo do crescimento infantil. Por isso é preciso prever e promover momentos diferenciados no cotidiano para a educação infantil,

pois entendemos o tempo como uma dimensão educativa para essa faixa etária, projetado como um instrumento potencial da ação docente. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 21).

Sobre a organização do *tempo* no documento da rede de Dourados (2011), depreende-se sua total determinação pela/na organização das práticas, uma vez que será operacionalizado de maneira que as que dizem respeito ao cuidado (alimentação, higienização, banho de sol etc.) estejam em consonância com atividades de caráter lúdico (brincadeiras ritmo-músicais, acalantos, danças e manuseios de brinquedos), de sorte que

[...] as práticas de cuidados estejam interligadas às práticas em que se educa, proporcionando a conquista da linguagem, a exploração do próprio corpo e dos movimentos e o desenvolvimento da identidade, da socialização e da autonomia”. (DOURADOS, 2011, p. 6).

Talvez, essa mesma conotação determine o documento de Campo Grande (2008), uma vez que o *tempo* deveria “cumprir total integração à rotina institucional desenvolvida” (Campo Grande, 2008, p. 30). Rotina essa também determinada por práticas que visam o favorecimento relacional entre as crianças, brincadeiras, a atenção às suas necessidades físicas e biológicas e de apreensão das diferentes linguagens do conhecimento, organizadas pelo professor.

Ressalta-se, porém, conforme desenhado pelas prescrições curriculares douradenses (2011), que as atividades de “cuidado e aprendizados” expressam um *tempo institucional* no qual estão respeitados “os ritmos e desejos das crianças”, pois no tempo dedicado às brincadeiras é que o conhecimento será apreendido por elas.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças as condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos [...] o educador deverá elaborar atividades que contemplem a proposta [...] desenvolvendo-a de forma lúdica e prazerosa, tendo em vista que as crianças de (até) quatro anos precisam brincar muito, em diferentes espaços [...] o brincar na educação infantil constitui um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças e oportuniza uma diversidade de experiências no seu grupo social, portanto é preciso conhecer o brincar como direito e necessário porque é brincando que elas aprendem sobre si, sobre o mundo e sobre os outros. (DOURADOS, 2011, p. 22-27).

Sobre a relação da operacionalização do tempo em função das atividades de aprendizagem, o referencial de Campo Grande (2008) enfatiza de maneira significativa a prescrição da valoração do *tempo* quando trata-se do brincar, pois “a brincadeira não surge

espontaneamente, mas tem uma influência da educação e da cultura humana” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 63).

Seguindo esta lógica, ordena que os profissionais das instituições de educação infantil garantam *tempos, espaços e atividades* que contemplem a brincadeira e a garantia do desenvolvimento das capacidades infantis, impulsionando o desenvolvimento cultural das crianças, tendo em vista que para as brincadeiras

As crianças nunca dizem “chega!” e muito menos “agora chega!”; elas sabem que essas são expressões dos adultos. “Agora chega!” é a típica expressão dos professores, dos guardas de trânsito, dos pais, para interromper as atividades preferidas das crianças – seu recreio, suas brincadeiras, suas horas antes de dormir – e obrigá-las a experiências menos agradáveis e menos amadas como as lições, os deveres de casa e o sono. (TONUCCI, 2005, p. 16 apud CAMPO GRANDE, 2008, p. 64).

De modo distinto de escrita, o documento de Campo Grande (2008) dedica capítulo à exposição teórica sobre o conceito apropriado de *tempo* enquanto no documento de Dourados (2011) essa apropriação é possível somente pela leitura das práticas do cuidar e educar. Compreendemos que ambas as redes de ensino conseguiram elucidar que o *tempo* nas instituições está a serviço da realização das práticas de cuidados e aprendizagem, ainda que o tom antiescolar esteja atribuído às atividades do professor.

De acordo com Young (2011) os processos de seleção, organização e distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas e, no tocante aos documentos analisados, parecem atender aos interesses dos grupos que os escreveram. Diante disso, viabilizam proposta de momentos de aprendizagem, intrínsecamente vinculados aos pressupostos dos RCNEI (1998), a julgar que preconizam a apreensão de conhecimentos intermediada, restritamente, pelas brincadeiras e o espontaneísmo próprio das crianças.

Assim, a organização de *tempos* passa por “processo de socialização: ajudar os colegas na realização de pequenas tarefas” (Campo Grande, 2008, p. 35) ou “rotinas de cuidados, alimentação e higiene: desenvolver hábito de pedir para ir ao banheiro” (DOURADOS, 2011, p. 11).

Em relação aos *tempos* voltados aos eixos de aprendizagens/conteúdos, parece haver um grau de objetividade baseado no pressuposto de que as proposições são desenvolvidas para transmissão e aquisição do conhecimento poderoso. Destacamos exemplos em Comunicação,

Representatividade e Conhecimento do Mundo Físico, a “Experiência e apropriação da Linguagem Oral e Escrita disposta na leitura de textos veiculados na escola” (Dourados, 2011, p. 22), bem como em “Linguagem Matemática: participar da elaboração de gráficos e tabelas simples”. Isto posto, as ações de seleção, transformação e distribuição do conhecimento perpassam por atividades lúdicas e prazerosas para as crianças.

Para o RCNEI (1998), “sem embargo, a educação tem função de acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança e tendo o mínimo possível de intervenção nesse processo” (ARCE, 2013, p. 17).

Os idealizadores do documento campo-grandense (2008) consideraram que, a partir dos conceitos de criança e de infância assumidos no teor dos documentos curriculares é que as redes de ensino selecionam os *conhecimentos* considerados de direito das crianças apreenderem. Assim, expressa desejo de “que a Educação Infantil contribua para que nossas crianças cresçam integralmente, frutificando e multiplicando seus **talentos e habilidades** (CAMPO GRANDE, 2008, p. 09, grifo nosso).

Mediante tal propósito, os pressupostos da Pedagogia da Infância foram assumidos como orientadores na materialização da documentação curricular para a primeira etapa da educação básica campo-grandense (Campo Grande, 2008, p. 20). Desta maneira, apresentam a concepção de criança como co-construtora do conhecimento, identidade e cultura, um sujeito que tem vez e voz:

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais; a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições sócio-econômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e muitas crianças; as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem; os relacionamentos sociais e culturais das crianças são dignos de estudos por direito; as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas. (DALBERGH; MOSS; PENCE, 2003, p. 71 apud CAMPO GRANDE, 2008, p. 27).

A criança é tomada, sobretudo, como co-produtora ao mesmo tempo que destinatária das seleções e ações curriculares, e esses documentos não devem desqualificar seu trabalho, mas compreender seu modo de ser, pensar, se desenvolver e considerar seu potencial inventivo, expressivo e curioso.

Assim, a seleção, a transformação e a distribuição dos conhecimentos factualmente construídos pela humanidade – e defendidos nesse trabalho como direito das crianças da educação infantil – diluem-se para a equipe idealizadora do documento campo-grandense (2008). Esse processo está historicamente superado.

Existe uma dinâmica e uma flexibilidade tanto na produção do conhecimento como na sua transmissão, em que a escola assume a função de propiciar o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, não de maneira mecânica, mas pautada na dialética das relações sociais, na compreensão crítica e histórica da realidade social, na função da escola como agente de transformação social. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 15).

Os idealizadores das proposições curriculares da rede municipal de Dourados (2011) indicam, na escrita do capítulo introdutório do documento, o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino como viés norteador de suas proposições, conquanto este documento trata de deliberar diretrizes curriculares somente a partir da etapa ensino fundamental, não compreendendo a etapa educação infantil. Neste sentido, o documento curricular de Dourados (2011), na ausência de manifestação de sua vinculação teórica, difere-se do documento de Campo Grande (2008), que informou afiliação à Pedagogia da Infância.

Sobre a ausência de perspectivas teóricas que defendem a compreensão da educação infantil como parte da educação básica, portanto direito educacional das crianças de 0 a 6 anos, Arce (2013) infere que

[...] os modelos de educação infantil até agora implementados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que tem ao seu respeito. (ARCE, 2013, p. 6).

As proposições da introdução documental douradense são de caráter generalista, tendo em vista este documento compreender no mesmo volume todas as etapas componentes da educação básica, educação do campo, educação especial e educação indígena. Neste sentido, as metas de todas as etapas descritas apontaram para a viabilização de um modelo educacional, caracterizado como opção política, filosófica e pedagógica que, à sua ótica, vem rompendo com o “modelo excludente e propondo a construção de uma nova prática educacional comprometida com a realidade sócio-educacional e econômica” (DOURADOS, 2011, p. 04).

Para alcançar tal proposição, o documento determina que, especificamente na etapa educação infantil, devem ser oferecidas às crianças condições de aprendizagens que ocorrem tanto pelas brincadeiras quanto por aquelas advindas das situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos.

A relevância do *conhecimento poderoso* no currículo deve considerar:

- (a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas;
- (b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano;
- (c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si;
- (d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e seqüenciado para diferentes grupos de alunos. (YOUNG, 2007, p. 1296).

Ambos os documentos apresentaram rol de orientações pedagógicas distribuído pelas diversas áreas do conhecimento, isto é, elementos da Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Sociedade, Natureza, Movimento e Música. Contudo, para sua operacionalização, ambos (2008; 2011) prescrevem orientações didáticas para o fazer docente orientadas, cada uma delas, por objetivos específicos. Parecem negar um dos princípios propostos por Young (2007): como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si.

No que tange à organização dos conhecimentos no interior dos principais eixos de trabalho, algumas contradições são identificadas. A exemplo do objetivo “ouvir e discriminar eventos sonoros variados”, contemplado no documento de Campo Grande (2008) no componente curricular “Linguagem Oral e Escrita”; enquanto no documento de Dourados (2011) o objetivo “Exploração e reprodução de sons”, figura no componente curricular “Música”. As habilidades “controle de sfíncteres” e “desenvolvimento do hábito dos clichês sociais, como por favor, obrigado e com licença”, foram considerados como “rotinas de cuidados, higiene e alimentação” no documento de Dourados (2011).

Outro aspecto diverso na apresentação dos documentos de ambas as redes foi localizado na distinção etária dos mesmos. Enquanto o documento de Dourados (2011) decompõe as etapas educacionais e apresenta eixos temáticos, objetivos e seleção de atividades para crianças dos Berçários I e II, Maternal I e II e Pré-escola I e II, o documento campo-grandense (2008), faz alusão à “construção da cidadania das crianças de 0 a 6 anos”, com princípios teóricos, eixos temáticos, objetivos, seleção de conteúdos e avaliação para crianças de 4 a 6 anos (CAMPO GRANDE, 2008, p. 09).

O documento de Campo Grande (2008, p.29), embora ressalte a existência de “infâncias e crianças múltiplas”, publica um capítulo em que delinea “características e conquistas das crianças de 4 a 6 anos. Acresce-se a isso 9 subtópicos que apontam as particularidades classificatórias para esta faixa etária. Deste modo, capacidade oral e ampliação do repertório verbal, elucubrações de ideias e pensamentos, oposição a diferentes pontos de vista que não o seu, ampliação da motricidade, preferência pelos jogos simbólicos, atividades lúdicas como instrumentos de relação com o mundo, dificuldade de internalização de regras sociais e a construção dos processos de socialização e inserção social fizeram parte do “pacote fechado” de características atribuídas às crianças da etapa Pré-escolar.

Inferimos que apontar as particularidades classificatórias para faixas etárias evidencia uma ideia equivocada deste recurso como mais um adereço para tradução de aprendizagens, mas sem a característica de construtor de conhecimento. A construção do conhecimento fica, portanto, comprometida, uma vez que a criança não tem real compreensão da trajetória epistemológica de determinadas proposições, como “internalização de regras sociais e a construção dos processos de socialização e inserção social”, para as quais determinadas atividades podem ser enxergadas como desconectadas e enfadonhas.

Em capítulo subsequente, o documento delinea as “principais metas da Educação Infantil” em número menor que as características das crianças. Seis metas são apontadas para as crianças menores de 6 anos, a saber: vivência das diferentes linguagens do conhecimento, desenvolvimento de atitudes de autonomia, cooperação e solidariedade, construção de identidade e autonomia, ampliação dos conhecimentos sobre os meios natural e social, conhecimento e respeito às regras sociais e integração à rotina institucional desenvolvida.

Ainda que apresente fragmentos textuais da Psicologia Histórico-Cultural, com excertos de Vigotsky, Luria e Leontiev (Campo Grande, p. 16 et seq.), ao delimitar características e determinar metas das/para as crianças menores de 7 anos, o referencial curricular (2008) acaba por distanciar-se desta proposição teórica e aproximar-se da concepção construtivista de Piaget, mantendo o mosaico pedagógico característico da Pedagogia da Infância.

Outro aspecto análogo nas proposições, decorre de ambos os documentos reservarem parágrafos que lançam luz sobre a implicação do conceito de brincar na construção do conhecimento.

O documento campo-grandense (2008) reconhece o brincar como direito intrínseco às crianças da educação infantil. Esta prática faz referência àquilo que elas conhecem e vivenciam,

e é com base em sua experiência que reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades.

A crença, por parte de muitos educadores, de que o brincar e o educar são antagônicos ocasionou certa confusão no papel da atividade lúdica nas instituições: ou se brinca ou se educa. O educador deve ter consciência de que numa concepção, na qual a brincadeira é uma linguagem privilegiada de desenvolvimento da criança, ele tem o papel de interlocutor, organizador, um parceiro da criança nesse momento em que serão acionados processos como memória e capacidade de expressar sentimentos com diferentes linguagens, de colocar-se no lugar do outro, de ter prazer e de vivenciar situações plenas de emoção e afetividade. O importante é que na proposta a criança possa tomar decisões, agir de maneira transformadora sobre conteúdos que são acessíveis e significativos para ela. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 65).

Para os idealizadores da proposta curricular de Dourados (2011):

O brincar na Educação Infantil constitui um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças e oportuniza uma diversidade de experiências no seu grupo social, portanto é preciso reconhecer o brincar como direito e necessidade porque é brincando que elas aprendem sobre si, sobre o mundo e sobre os outros. (DOURADOS, 2011, p. 27).

De acordo com o teor da proposta curricular de Campo Grande (2008) e Dourados (2011), o brincar parece ser a estrutura sobre a qual a criança acessa os conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. A educação, assim colocada, auxiliaria no desenvolvimento de capacidades de apropriação e conhecimento de potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças **felizes e saudáveis**²³ (BRASIL, 1998, p. 23 apud DOURADOS, 2011, p. 22).

Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 1995, p. 60).

Desvela-se, desta maneira, a similitude incorporada por ambas as redes no que se refere ao ato de brincar na instituição de educação infantil. Sob a perspectiva de Arce (2013),

O conhecimento, a partir do exposto, dever ser, principalmente, adquirido de forma prazerosa e não diretiva nas salas de Educação Infantil, sendo a brincadeira espontânea o eixo norteador do trabalho. Há assim uma valorização dos saberes tácitos e úteis ao desenvolvimento infantil, sendo que

²³ Grifo nosso.

a delimitação da funcionalidade desses se dá pela própria criança em seu processo de produção de conhecimentos. Consequentemente, não há transmissão de conhecimentos, cada criança tem a possibilidade de atribuir um significado particular ao mundo e à vida, reinventando, ressignificando. (ARCE, 2013, p. 27).

As brincadeiras permeiam todas as atividades realizadas em sala e até mesmo nos outros espaços da instituição. O brincar torna-se pedra fundamental sobre a qual o conhecimento é negociado e construído com/pelas crianças.

De um lado, é fato que a criança necessita de direcionamento, e este pode ser a brincadeira, mas, de outro, com o *conhecimento poderoso* apodera-se das armas adequadas e necessárias para definir, de forma autônoma, os alvos, isto é, com o conhecimento adquirido será capaz de tomar suas decisões e construir novos conhecimentos.

Todo conhecimento humano se processa a partir das respostas às necessidades humanas cotidianas e, conforme outras necessidades se colocam, criam-se novos conhecimentos capazes de responder a essas, até o ponto em que se desenvolvem conhecimentos em escalas cada vez mais complexas que paulatinamente se distanciam daquelas aplicações imediatas do cotidiano.

Nesse sentido, a criança assume o papel principal em “tudo o que se realiza na escola, desde o planejamento que o professor constrói, (n)a relação professor-aluno, aluno-aluno, até (n)o rendimento e desenvolvimento que o aluno apresenta” (SILVA, 2010, p. 205).

O papel do professor (ou educador, considerando a variação semântica do termo no documento da rede de Dourados) converte-se de detentor do conhecimento especializado (Young, 2007, p. 1295) para “mediador, organizador da situação de aprendizagem e [...] modelo de cidadão” (Campo Grande, 2008, p. 19-20). Isto posto, percebemos que tal iniciativa coloca a responsabilidade no professor, indicando assim a forma individualizada e não o direcionamento comum em consonância com ideais de busca da autonomia e aquisição do *conhecimento poderoso* por parte dos alunos.

A ele, o professor, cabe o domínio de atributos como “criatividade, afeto e competência para o sucesso do fazer pedagógico do profissional” (Dourados, 2011, p. 22). O domínio do conhecimento socialmente construído não foi elencado como pressuposto profissional.

Nesse propósito, assegurar o acesso ao *conhecimento poderoso*, pautado na ação do professor, não nos parece construir oposição a uma proposta de currículo eminentemente instrumental e imediatista, pois a tentativa de trazer de volta os professores e os alunos ao currículo nega sua realidade externa e dá ênfase excessiva a intenções e ações subjetivas de

professores e alunos, como se eles estivessem sempre agindo sobre um currículo que é, em parte, externo a eles e procedente deles (YOUNG, 2000, p. 43).

Diante disso, questionamos se o que é proposto para ser ensinado de fato capacita a criança para que, em posse do “*conhecimento poderoso*”, consiga transformar sua realidade e a sociedade em que vive.

Por fim, este conceito se posiciona contra a ideia do conhecimento como “dado” pela educação e não como uma variável a ser investigada. O que *per se* expõe a insuficiência do conceito de currículo presente no espaço escolar da educação infantil, qual seja, uma seleção e uma organização de práticas calcadas e limitadas ao saber das crianças. Saber esse que se processa a partir das respostas às necessidades humanas cotidianas, e conforme outras necessidades se colocam criam-se novos conhecimentos capazes de respondê-las, até o ponto em que se desenvolvem conhecimentos em escalas cada vez mais complexas que paulatinamente se distanciam daquelas aplicações imediatas do cotidiano.

DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, OU PODEROSOS, NO CUIDAR, EDUCAR OU INSTITUCIONALIZAR (OU NOTAS FINAIS)

Na consecução dessa pesquisa analisamos um conjunto de documentos curriculares propostos para a educação infantil, organizados/publicados pelas redes de ensino municipais de Campo Grande (2008) e de Dourados (2011).

Nossa investigação tomou forma na aproximação dos processos de identificação e análise dos conhecimentos científicos, ou poderosos, identificados a partir da localização dos conteúdos selecionados e apresentados nos referidos documentos curriculares. Tais processos orientados pelas técnicas do estudo comparado a partir da eleição de três áreas de comparação *espaço, tempo e conhecimento*.

Dessa forma, os documentos curriculares apontaram o espaço diferenciado de conhecimento e de acesso às linguagens, como movimento, dança, canto, jogos, brincadeiras, leitura, oralidade, desenho, escrita, pintura e modelagem.

No documento da rede campo-grandense constatamos maior ânimo em prescrever como aquela rede usaria o espaço em prol do binômio cuidar e educar, uma vez que os *espaços* institucionais deveriam ser pensados e organizados para receber as crianças influenciando diretamente nos processos de desenvolvimento. Diante disso, os *espaços* precisavam ser diversificados para além da sala de aula, haja vista as oportunidades de aprendizado estarem sujeitas de ocorrer em todos os locais frequentados pelas crianças nos limites da instituição.

Ambos os documentos fizeram menção à importância de reservar *tempos e espaços* dedicados ao movimento das crianças, isso porque “os *espaços* de aprendizagem na escola, a partir do movimento, devem atender às necessidades, aos anseios das crianças, e consequentemente, à ludicidade como estratégia de motivação dessas aprendizagens” (Campo Grande, 2008, p. 66), para tanto “de forma lúdica e prazerosa, tendo em vista que as crianças precisam brincar muito, em diferentes *espaços* [...] porque é brincando que elas aprendem sobre si, sobre o mundo e sobre os outros (DOURADOS, 2011, p. 22-27).

Contudo, os documentos expressaram acentuada diferença na relevância atribuída à especificidade do *tempo*. O documento de Campo Grande (2008) dedicou capítulo manifestando o sentido atribuído ao *tempo* na prescrição dos conteúdos, e determinou que o *tempo* fosse planejado aos moldes das concepções atribuídas à infância, categoria geracional

que modifica-se conforme determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais, portanto compreendido como aliado no processo educativo da infância.

Em Dourados (2011) essa percepção foi possível somente pela leitura das práticas de cuidados (alimentação, higienização, banho de sol etc.) e aprendizagens de caráter lúdico (brincadeiras, acalantos, danças, manipulação de brinquedos), em função de etapas de desenvolvimento pré-estabelecidas.

Em conclusão, dizemos que os dois documentos trataram o *tempo* de maneira institucionalizada, naturalmente favorecedor do desenvolvimento infantil, integrado à rotina institucional, ora operacionalizado em função de práticas de cuidados físicos, ora disponibilizado à socialização, responsável pela apreensão de diferentes conhecimentos, desde que organizados pelos professores.

No tocante aos *conhecimentos*, ambos os documentos apresentam conteúdos distribuídos em eixos relevantes, descritos como conhecimentos poderosos, mas que perdem significado quando sujeitados à socialização intermediada pelas atividades lúdicas e prazerosas para as crianças.

O conhecimento não é apenas resultado das ressignificações e construções infantis, ele é algo selecionado e trazido pelo professor com a finalidade de transmissão. A ciência balizará a escolha do que se ensina ou não, mas um ponto é imprescindível: a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem no seu cotidiano, sendo um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e ajuda na compreensão do dia a dia na sua essência. (ARCE, 2013, p. 34).

O documento de Campo Grande (2008) manifestou que era em acordo com os conceitos de criança e infância, materializados em seu teor, que deveriam selecionar, organizar e distribuir os conhecimentos considerados de direito delas. O final deste processo contribuiria para a formação e o crescimento de crianças **talentosas e habilidosas** (grifo nosso).

Depreendemos que tal restrição limitou as possibilidades de sua distribuição aos saberes, aos ambientes que frequentam, à história que conhecem, em detrimento daquilo que saberiam e das histórias que construiriam para além do ambiente originário.

No documento curricular de Dourados (2011), identificamos diferenças expressas primeiro pelo não tratamento teórico dos conhecimentos selecionados e distribuídos e, posteriormente, no rompimento com o modelo excludente e a proposição da “construção de

uma nova prática educacional comprometida com a realidade sócio-educacional e econômica dos alunos douradenses” (DOURADOS, 2011).

As áreas de comparação *espaço, tempo e conhecimento* foram construídas em acordo com o conceito de infância, assumido no interior dos documentos curriculares. Martins e Arce (2013), ao problematizarem este exercício, reconhecem que são as concepções sobre a criança (e a infância), assumidas pelas redes escolares, que medeiam a atividade escolar, condicionando os pressupostos pedagógicos impulsores de tudo que se realiza na escola.

Conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecer o o que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser. Esse conhecimento por seu lado implica num posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüente, contra outras. (DUARTE, 1993, p. 14-15 apud MARTINS; ARCE, 2013, p. 43).

Em que pesem os diferentes pressupostos presentes na educação infantil, desde a Pedagogia da Infância até os fundamentos de uma Pedagogia Historico-Cultural, o que nos parece estar em jogo é a diferenciação entre o ponto de partida e o ponto de chegada e o peso da cultura popular e erudita neste movimento:

A escola deve realizar o que não está posto no ponto de partida, ou seja, o acesso à cultura popular já se encontra no cotidiano dos alunos, no entanto o que ocorrerá muitas vezes é que os alunos tenham que ser despertados por ela [...] a cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é porém a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será a sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo (as crianças) precisa (m) de escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado, e em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI 1997 apud ARCE, 2013, p. 34).

Dessa forma, em nossas análises, mesmo que tenhamos percebido os constantes avanços na compreensão social dos agentes envolvidos com os diferentes contextos e finalidades desta etapa da educação básica, reconhecemos que a distribuição de conhecimentos está fundamentada em atividades que envolvem o lúdico e, principalmente, os determinantes da vida cotidiana das crianças. Isso porque

Desde a sua origem, a atenção institucional à criança de zero a seis anos esteve umbilicalmente unida a ideários naturalizantes, abstratos, aistóricos e, por que não dizer, românticos, acerca da infância e das possibilidades desenvolvimentistas que esse período encerra [...] se outrora os equipamentos de atenção institucional destinados às crianças de zero a seis anos estiveram

subjugados a ideários assistencialistas, no presente insurge o risco de sua subjugação a modelos pedagógicos antiescolares, desqualificadores da transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária e, conseqüentemente, do trabalho docente nesse segmento educacional. (ARCE, 2013, p. 5-6).

Se considerarmos que desde os Referenciais apreendemos uma operação em que o cuidar e o educar potencializavam as ações vividas pelas crianças para além das condições de origem, chegamos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) alinhadas à forma como as crianças vivenciam o mundo e constroem conhecimentos. Tal construção é determinada pela expressão, pela interação e pela manifestação dos desejos e curiosidades de modo bastante peculiar.

Contudo, as ideias defendidas caracterizaram-se como práticas pedagógicas limitadas aos saberes e contextos das crianças, ancoradas no discurso de escola justa e democrática, associada à proposição de um conceito de qualidade orientado pela oferta de vaga.

A par disso ainda depreendemos que no âmbito das discussões curriculares na educação infantil, assistimos um “jogo” no qual a definição de função pedagógica para a educação infantil pauta-se em orientações práticas para o trabalho pedagógico, envolvendo objetivos e atividades, até as experiências a serem vivenciadas pelas crianças, a partir de “eixos de conhecimento”.

Com Young (2007) nos aproximamos da identificação das diferenças entre conhecimento curricular ou escolar, como conhecimento poderosos, e o conhecimento não-escolar. Nesses contextos assumimos uma concepção de currículo voltada à organização dos processos institucionais, em que a prática pedagógica tem centralidade como mediadora entre as crianças e as práticas da cultura, numa perspectiva de práxis, não disciplinar ou conteudista.

Isto posto, mesmo entendendo que a organização curricular não se reduz à prescrição, uma vez que essa pode não se materializar nas relações entre os sujeitos, professores e crianças, os conhecimentos cotidianos e científicos, os objetivos, conteúdos, condições de realização e possíveis desdobramentos, assumimos o caráter das necessárias contextualização e articulação entre o que se propõe e o que esperamos praticado.

Nesse sentido, tentamos incorporar outra função ao reconhecimento da necessidade de uma educação infantil diferenciada das práticas assistencialistas e compensatórias

implementadas nas décadas anteriores, indo ao encontro de uma instituição “pública faz sentido à medida que consiga realizar seu trabalho específico, de conhecimento e de ampliação de horizontes, de compreensão de mundo” (SAMPAIO, 1998, p. 22).

Tal trabalho específico encontra em Young (2007) a preconização de que, no campo educacional, alguns conhecimentos são mais importantes e valem mais do que outros. Aspecto esse que serviu de base para apreendermos que “existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Portanto, a necessidade de documentos curriculares que traduzam o resultado dos processos de seleção e distribuição de conhecimentos, não pode fugir à compreensão das teorias de currículo que ocupam papel relevante nesta discussão, uma vez que possibilita refletir a respeito das funções que o currículo exerce sobre os sujeitos que serão formados segundo suas diretrizes.

Para essa formação, afirmamos que o modo como o conhecimento científico ou poderoso está sendo selecionado e distribuído pelas redes escolares, encontra-se afastado do contexto de institucionalização, que deveria reconstruir o conhecimento com os sujeitos.

Por fim, compreendemos que existe uma relação estreita e direta entre o currículo e a maneira pela qual a criança constitui o conhecimento poderoso e como se relaciona em/com a sociedade. Dito de outro modo, considerar os conhecimentos que elas já constituem e conhecem, bem como suas experiências, sempre será relevante na elaboração dos documentos curriculares, e não os discursos que evidenciam essa consideração como fundamento, mas não como prática dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUCHAIM, B. O. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito- planejado ao experienciado-vivido**. Tese Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

ALMEIDA, F. B. **A implementação da proposta curricular de educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na escola Eliza Amaral**. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

AMORIM, A. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2011-mar. 2012.

ANDRADE, L. B. P. **Tecendo os fios da infância**. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2010.

ARCE, Alessandra; SILVA, Debora A. S. M. da; VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

ARCE, Alessandra. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, L.M (Orgs.). Campinas: Alínea, 2013.

ASBAHR, F. S. F. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

AZAMBUJA, I. S. **Currículo de Educação Popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó/SC**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

BANDEIRA, L. A. M. **As políticas neoliberais e a crise da América Latina**. Revista Brasileira de Política Internacional, ano 45, n. 2, p. 135-146, 2002.

BECCHI, Egle. L'Ottocento. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique (Orgs.) **Storia ell'infanzia**. Roma-Bari: Laterza, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 5 de outubro 1988.

_____. Diário Oficial da União. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

_____. Parecer CEB n. 22/98. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1999.

_____. Diário Oficial da União. **Lei n.11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRANCO, Maria Luíza. A educação progressiva como alternativa: as vozes dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 475-489, abr.-jun. 2014.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2007-2016**. Campo Grande, MS, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino Para a Educação Infantil**. Campo Grande, MS, 2008.

CAMPOS, M.M; ESPÓSITO, Y. L; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, n. 142, p. 20-54, jan.-abr. 2011.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p. 117-127, março, 1999.

CARVALHO, M.M.C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. Inf. FREITAS. M. C. (Org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro. 2002.

CORREIA, L. A. História e imprensa: a divisão do Estado do Mato Grosso do Sul na Folha de São Paulo. **III Encontro da Associação Nacional de História, Seção Mato Grosso do Sul. 2014**. Disponível em: http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1412607200_ARQUIVO_HistoriaeImprensa-anpuh.pdf . Acesso em 03 maio 2015.

HOSTÓRIA E IMPRENSA: A DIVISÃO DO ESTADO DO MATO GROSSO NA FOLHA DE S. PAULO

CUNHA, E. L.; **Impactos do Fundef na Educação Infantil no Município de Franca**. Dissertação de Mestrado. UNESP. 2007.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai.-ago. 2008.

CURY, C. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set.-dez. 2007.

DEPAEPE, Marc. SMEYERS, Paul. Educacionalização como um processo de modernização em curso. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set.- dez. 2016.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Dourados**. Lei n. 3.904. Dourados, MS, 2015.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Dourados**. Dourados, MS, 2011.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotsky e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1,2, p.17-50, 1996.

ESCOLANO. Augustín. A arquitetura como programa. In: FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín (Orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

FERNANDES, M. D. E. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. **RBP AE**, v.24, n.3, p. 517-533, set.- dez. 2008.

FORQUIN. Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA. Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril. 2003.

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (Org). **Currículo e Política Educacional**. Vozes: São Paulo, 2011.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.

KUHLMANN JÚNIOR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEÃO. D.M. M. Paradigmas contemporâneos de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 7, p. 187-206, julho, 1999.

LEONEL, Zélia. Educação Infantil: primeira etapa da Educação Básica. **Revista HISTEDBR On-line**, ed. 10, jun. 2003.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, M. F. et. al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpx, 2011.

LIMA, P. G.; SILVA, K. M. Políticas públicas para a Educação Infantil: um olhar sobre a realidade de Dourados – MS. **Revista E-Curriculum**, n. 11. v. 02, ago. 2013.

MACHADO. W. P. A.D. Escrita da justiça curricular: a desigualdade como foco de análise de documentos curriculares locais. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; RASSLAN, Manoel Câmara. (Orgs.). **Observatório de Cultura Escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar, v.02, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

MARAFON, Daniele. **Educação Infantil em Piraquara**: entre as ideias e as propostas pedagógicas. Dissertação Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

MARSIGLIA. A. C. G. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **III Plano Estadual de Educação**, 1987.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Lei n. 2791, 2003.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Lei n. 4.621, 2014.

MELLO, S. A. Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. In: GARCIA, W. G.; GUEDES, A. M. (Orgs.). **Núcleos de Ensino**, São Paulo, UNESP, v. 1, p. 70-78, 2003.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educação Brasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>. Acesso em: 11 ago. 2016.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MORGADO, S.P. As políticas de educação às crianças pequenas: os processos de focalização e descentralização pós 1990. **Revista Angelus Novus**, USP, ano V, n. 8, p. 281-312. 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41. Acesso em: 12 jul. 2017.

PAULA, R. M. **O currículo da educação infantil de municípios do Paraná – Brasil: análise de documentos para a educação de crianças pequenas**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

QUEIROZ, P.R.C. Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio). **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 2, p. 149-184, 2006.

ROCHA, H. C. 30 anos de Educação Infantil na ANPED. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, M. F. **A educação das crianças em idade pré-escolar em Campo Grande-MS (1980-1992)**. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 1999.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março. 2002.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998

SANTOS, R. N. **A história da “Casa-Escola o Infantil do Bom Senso” em Dourados (1973-1986)**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2015.

SILVA, A. S. **Políticas de Atendimento às crianças pequenas em Mato Grosso do Sul (1983/ 1990)**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1997.

SILVA, A. S. Fatos e fotos na educação infantil em Mato Grosso do Sul: anos 70. **Intermeio**, Campo Grande, MS, v.8, n. 15, p. 64-73, 2002.

SILVA, F. C. T. **Necessidades educacionais especiais**. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, F. C. T. Estudo comparado de documentos curriculares oficiais (1979 e 1999). **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 29-35, 2011.

_____. Estudos Comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira da Educação**, v. 21, n. 64, jan.- mar. 2016.

SILVA, F. C. T.; PESSANHAS, E. C. Observatório de Cultura Escolar: de espaçotempo de estudos à configuração de um programa de pesquisas. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (Orgs.). **Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, E. X. **A elaboração e implementação da proposta curricular da educação infantil no município de Juiz de Fora**. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

SOUZA, Gizele. Os jardins de infância públicos no início do Século XX. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

VEIGA, C. G. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

VIGOSTKY, L. S. **Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor Distribuciones. 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

WCEFA. World Conference on Education for All. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

WIGERS, Verena. **As Orientações Pedagógicas da Educação Infantil em Municípios de Santa Catarina**. Tese Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, n.101, p.1287-1302, set.- dez. 2007.

YOUNG, Michael. **Bringing knowledge back in: from social construtivism to social realism in the sociology of education**. Tradução de Leda Bec. London: Routledge, 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

_____. A superação da crise em estudos curriculares: Uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES

Shirlei Rezende. (Orgs). **Currículo, Conhecimento e Avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013.

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p. 18-37, jan-mar. 2016.

ZANELLA. A. V. Atividade, significação e constituição dos sujeitos: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 09, n. 1, p. 125-135, 2004.

ZOTTI. S. A. **Currículo**. In: LOMBARDI. J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.