

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: PENSANDO A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICA E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Cleonice Maria Tomazzetti¹
Diolinda Franciele Winterhalter²
Vívian Jamile Beling³

Resumo

Este artigo surge a partir de reflexões desenvolvidas nos processos formativos no âmbito do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que foram partilhadas no Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância - GIECEI. Com o objetivo de discutir questões históricas acerca da organização escolar, do currículo enquanto práticas escolares e das políticas públicas educacionais, em específico, para a Educação Infantil, toma-se como base autores referência neste campo teórico: Sacristán (1998); Teodoro (2006); Brandão (2007); Romão (2008); Kuhlmann Jr. (2010); Kramer (2011). Portanto, esta produção se constitui em pesquisa bibliográfica (Gerhardt e Silveira; 2009) a qual propõe uma reflexão teórica acerca da história da educação escolar no Brasil, tendo em vista a organização da Educação Infantil por meio das políticas educacionais e a materialização do currículo nas práticas escolares. Após este estudo, entende-se que a trajetória histórica percorrida é amplamente influente nas condições atuais do ensino; que as políticas públicas nacionais recebem influência externa em consequência de um processo de internacionalização do Estado; e que esta relação interfere diretamente na organização de todas as etapas da Educação, referindo-se também à Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Políticas Educacionais. Organização escolar. Ensino.

SCHOOL ORGANIZATION AND CHILDREN'S EDUCATION: HAVING THE HISTORICAL APPROACH AND THE EDUCATIONAL POLICIES AS REFERENCES

Abstract

This article arises from reflections developed by two Educationalists in their formative processes in the course of Master of Education, the Graduate Program in Education - PPGE, Federal University of Santa Maria - UFSM that were shared and Research Group Contemporary Studies in Education and Childhood - GIECEI. In order to discuss about the historical school organization, curriculum while school practices and educational policies, in particular, for Early Childhood Education, took questions as a basis, the authors reference in this theoretical field: Sacristan (1998); Theodore (2006); Brandão (2007); Romão (2008); Kuhlmann Jr. (2010); Kramer (2011). Therefore, based on Gerhardt and Silveira (2009), this production constitutes the literature, which proposes a theoretical reflection on the history of education in Brazil, considering the organization of early childhood education through educational policies and the materialization of the curriculum in school practices. After this study, it is understood that the historical trajectory is widely influential in the current conditions of education; that national public policies receive external influence in a process of internationalization of the state; relationship that directly interferes with the organization of all stages of education and in this sense, refers also to the Early Childhood Education.

Keywords: Education. Early Childhood Education. Educational Policy. School organization. Education.

¹Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFSM. UFSCar/SP. E-mail: netcleo@gmail.com

²Pedagoga. Especialista em Gestão Educacional - UFSM. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação /UFSM. E-mail: francielewinterhalter@gmail.com

³Pedagoga. Aluna do curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação /UFSM. E-mail: vivian.jamile.b@gmail.com

Introdução

A educação escolar brasileira, atualmente, está dividida em dois níveis, Educação Básica - composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e Ensino Superior (BRASIL, 2013). No entanto, ao aprofundar estudos em perspectiva histórica, nota-se que a trajetória percorrida foi longa para que assim esteja organizada, como também os movimentos e transformações sociais foram amplamente, influentes na formulação de políticas públicas implementadoras e reguladoras da Educação.

Assim, este artigo surge com o propósito de articular leituras e discussões desenvolvidas durante o processo formativo continuado posterior à formação inicial em Pedagogia, no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Tais estudos estão relacionados às pesquisas que vem buscando aprofundar o conhecimento histórico da educação infantil visando compreender as ações destinadas ao atendimento da criança de zero a três anos, e identificar ações e estratégias criadas na gestão do município de Santa Maria - RS para o atendimento desse segmento da Educação Infantil. Além disso, as pesquisas têm avançado às práticas educativas com as crianças em contextos coletivos por entendermos que lá ocorrem práticas específicas entre as crianças e os adultos que as diferenciam dos níveis da escola fundamental. E isto tem alimentado nossas reflexões e nossas ações em direção às formas de organização escolar que busquem, além de respeitar os direitos das crianças, constituir pedagogias da educação infantil baseadas nas crenças de que as crianças são sujeitos ativos, tem potencial de agência e, por isso, produzem culturas infantis.

Em especial, por meio dos contextos disciplinares *Políticas Públicas e organização escolar e, Práticas escolares: sujeitos e contextos*, bem como da participação no *Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância – GIECEI*, tem-se desenvolvido pesquisa documental junto a órgãos da política municipal (como o Conselho Municipal de Educação – CMESM) e a análise de Projetos Políticos-Pedagógicos e Regimentos Escolares das Escolas Municipais de Educação Infantil e conveniadas. Também tem sido realizado estudos e coleta de informações em legislações locais por entendermos que se constituem como materialização de políticas públicas e educacionais no nível micro, além de outros materiais como jornais e documentos obtidos na Prefeitura Municipal. Com a abordagem conceitual da Gestão Educacional, tais estudos permitiram evidenciar, em perspectiva histórica e política, algumas dimensões do atendimento das crianças na Educação Infantil brasileira e santa-mariense. Embasadas neste paradigma, buscou-se desenvolver os aspectos teóricos em contexto macro - nacionais e, micro -

municipal (LUCK, 2011; MAINARDES, 2007), o que tem permitido compreender o atendimento na Educação Infantil de modo geral e, não só, para a criança de zero a três anos, o que se considera uma potencialidade, tendo em vista a necessidade de percepção do todo, para compreender as partes.

A partir dos estudos e das reflexões teóricas desenvolvidas, destaca-se fatos e acontecimentos que marcam a história e a organização escolar de forma geral, o currículo enquanto experiência de práticas escolares, e as políticas públicas, em específico para a primeira etapa da Educação Básica.

Nesta perspectiva, busca-se, através de uma pesquisa bibliográfica (GERHARDT e SILVEIRA, 2009), construir relações entre o que os autores, estudiosos na área, observam sobre a organização da educação nacional de forma geral e as especificidades das políticas públicas para a Educação Infantil, no que se refere ao planejamento curricular, proposta pedagógica e práticas educativas.

A partir deste interesse de pesquisa, entende-se que é urgente retomar questões históricas para que se possa compreender situações e influências nos contextos atuais. Desta forma, este texto propõe uma reflexão teórica acerca da história da educação escolar no Brasil, tendo em vista a organização da Educação Infantil por meio das políticas educacionais e, a materialização do currículo nas práticas escolares.

Constitui-se então na retomada de questões sobre a história da Educação no Brasil e na abordagem de políticas públicas a fim de compreendê-las, bem como elucidar apontamentos voltados à organização escolar na Educação Infantil. Para isso, o texto foi organizado em três momentos, no primeiro, intitulado “*A organização da Educação escolar no Brasil: uma abordagem histórica e conceitual*” - são apresentados conceitos importantes para iniciar a discussão, tais como Educação, Escola, Cultura e Ensino-Aprendizagem.

No segundo momento, no tópico “*Perspectiva histórica da Educação Infantil no Brasil: concepções e políticas atuais*”- relacionaremos estes conceitos às políticas públicas para Educação Infantil e às especificidades desta etapa da Educação Básica.

Por fim, no terceiro e último momento, sob o título “*Educação, Escola e Ensino: formar para transformar desde a infância*”, as discussões encaminham-se para o encerramento do artigo, não esgotando a possibilidades de tal assunto, mas indicando as considerações a que se chega em determinado tempo de nossa formação, sobre os temas apresentados.

A organização da Educação escolar no Brasil: uma abordagem histórica e conceitual

Professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja, na imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. Só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe.

(Boaventura de Souza Santos)

Para que se possa compreender a organização escolar brasileira é necessário conceituar termos que a antecedem e sustentam. Assim, o primeiro conceito a ser destacado é **Educação**; o que se entende por este processo? De acordo com Sacristán (1998, p. 13), “A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem.”.

Nessa lógica, o conceito indica que os humanos elaboram instrumentos, ferramentas, hábitos e regras de comunicação e convivência que são imprescindíveis para sua sobrevivência e da espécie. Tais aquisições não são biológicas e nem genéticas, mas transmitidas como garantia de sobrevivência das gerações. Esta aquisição das conquistas sociais, em um processo de socialização, é entendida como Educação (SACRISTÁN,1998).

Brandão (2007) afirma que ninguém escapa da Educação. Em sentido amplo, afirma que esta ocorre em diferentes lugares: em casa, na rua ou na escola. Acrescenta que “Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez, nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (p. 9). Assim como Sacristán (1998), Brandão refere-se à educação como “maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (2007, p. 10).

Discorre também que a Educação existe onde há estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para outra. Desse modo, a perspectiva teórica de ambos os autores faz com que se entenda a Educação como processo de troca entre os sujeitos, onde se propaga, bem como, constroem e (re) significam os sentidos construídos na cultura de uma sociedade. Ainda conforme este autor, as trocas que ocorrem são de “[...] símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder” (BRANDÃO, 2007, p. 14). E, neste sentido, o currículo escolar seria responsável por responder à questão: “[...] qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 1999, p. 15) e, segundo seu referencial, o autor explica que não existe apenas uma teoria do currículo, que podem ser identificadas pelos conceitos que utiliza:

Neste sentido as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de

ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva (SILVA, 1999, p. 17).

Para Brandão (2007), socialização é um processo global que envolve ensinar-e-aprender, realizando as necessidades dos membros da sociedade para que possam existir dentro dela. O processo de aquisição das crenças, saberes e hábitos de uma cultura por parte dos sujeitos em situação pedagógica é chamado pelo autor de *endoculturação* a fim de tornar-se pessoa ou homem (SACRISTÁN, 1998; BRANDÃO, 2007).

Neste aspecto cabe ainda ressaltar que o processo de ensino não se configura isolado, sendo representado pelo binômio ensino-aprendizagem. Para Becker (1999), existem três formas de representar esta relação as quais denomina como: Pedagogia diretiva; Pedagogia não diretiva; e Pedagogia relacional. O autor ainda explica que cada uma delas é determinada por uma epistemologia.

Na primeira, denominada Pedagogia diretiva, sob o alicerce do Empirismo, em cuja base defende que o indivíduo ao nascer é tabula rasa, acredita-se que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ao contrário, a Pedagogia não diretiva, defende que o ser humano nasce com o conhecimento programado em sua herança genética com base na epistemologia Apriorista, e nesta relação o professor é apenas um facilitador de aprendizagens predispostas dos alunos.

Na terceira e última forma, a Pedagogia relacional, “a aprendizagem é por excelência construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações, portanto, Professor e aluno determinam-se mutuamente.” (BECKER, 1999, p. 93). Como não podia ser diferente, a epistemologia que embasa esta forma de relação é também a Relacional.

Retomando as ideias de Brandão (2007), a missão da educação é então, transformar os sujeitos e o mundo em algo melhor, sendo o que se percebe também na abordagem de Sacristán (1998), na obra “*Compreender e transformar o ensino*”. De acordo com este autor, a aceleração do desenvolvimento das comunidades humanas e a complexificação das tarefas na vida em sociedade fez com que a socialização das gerações mais jovens nas famílias e grupos sociais de produção se tornasse insuficiente.

Com esta nova demanda social, surgem formas de especialização na Educação ou, conforme Sacristán (1998, p. 13) a “[...] socialização secundária (tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica...) que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas”. Isto a fim de atender às necessidades de uma sociedade transformada em que era necessário preparar as novas gerações para o trabalho e a vida pública através da intervenção da escola, cuja função seria atender ao processo de socialização.

Nesse sentido, Teodoro (2006) traz que a instituição escolar foi a responsável por difundir a escrita, assumindo-se como um fenômeno global. Em perspectiva de internacionalização, aponta que a escola atual tem origem no modelo europeu, progressivamente universalizado por influência da economia capitalista, bem como destaca a criação dos sistemas de organizações como a UNESCO, FMI e Banco Mundial para financiamento e auxílio ao desenvolvimento dos países periféricos e semi-periféricos. Acrescenta ainda que a formulação de políticas educativas nestes países passou a ser cada vez mais dependente da assistência destes organismos internacionais.

Na década de 1960, o autor retrata que a Educação se tornou instrumento indispensável ao desenvolvimento econômico, o que gerou certa racionalidade científica a ser dominada em cada país e, para isto, ações reformadoras estiveram em alta neste campo, sendo propostas pelas organizações internacionais e criando redes de contato e financiamento. O desenvolvimento destas redes, conforme Teodoro (2006) traz a concepção de Educação Comparada centrada, que tem como pilares o progresso, o conceito de ciência, o Estado-Nação e método comparativo. Neste caso, destaca-se o aspecto que se remete à ciência e que, de acordo com o autor, recebeu como tarefa estabelecer leis gerais acerca do funcionamento dos sistemas de educação com a racionalização do ensino e eficácia das políticas como núcleo da ação transformadora, em desenvolvimento, a partir desta perspectiva. Assim, Teodoro (2006) reforça o decisivo papel das organizações internacionais em relação às políticas educativas nacionais ao estabelecerem uma agenda com prioridades e problemáticas. Destaca a Europa como centro do projeto de desenvolvimento global assentado na transferência tecnológica e educação; e esta é considerada base para o desenvolvimento social. Conforme o autor, esse processo foi entendido como globalização.

Já Romão (2008), retratando o período histórico brasileiro de 1980 a 2005, discorre sobre os impactos deste processo mundial no sistema educacional de nosso país, afirmando que, de 1985 a 1996, na organização popular em busca da redemocratização do país, educadores visaram recriar o sistema educacional brasileiro segregado durante a o governo da ditadura. Fato histórico que, segundo o autor, criou uma batalha contra a Globalização, considerada negativa pelas forças progressistas.

Para Romão (2008, p. 167), “Globalização é a expansão internacional das relações de produção capitalista; a expansão internacional do modo de vida burguês e de sua visão de mundo e, finalmente, a planetarização das comunicações e das novas tecnologias”. Dentre os aspectos que contribuem para sua percepção negativa, são apontados os fatos da destruição ambiental, bem como, o crescimento das desigualdades sociais. Somado a isso, Romão (2008) argumenta que as conexões internacionais geradas nos Estados nacionais criaram a internacionalização do Estado

nacional com obrigações e funções impostas pela Globalização, do mesmo modo em que o deixa sujeito ao consenso global dos interesses capitalistas, os quais são transformados em políticas públicas impostas.

Na mesma lógica de dominação, Brandão (2007, p. 33) aponta que a organização escolar se constitui em uma divisão social do saber e de seus agentes nas sociedades; o rei, o sacerdote, o lavrador e outros. Afirma que desde as civilizações grega e romana, há “[...] um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, atribuído de fora para dentro a uma hierarquia de especialistas de ensino e, destinado a reproduzir desigualdade através da oferta desigual do saber [...]”.

Este processo ocorre em função do interesse político de controle e que, quando a educação deixa de ser livre e comunitária, estando presa à escola e a serviço de senhores, reproduz desigualdade social, pois esta e o ensino passam a ser usados para poucos se “empoderarem” e controlarem a vida de muitos. Para este autor, o poder divide o saber entre aqueles que sabem e os que não sabem.

Esta abordagem foi delineada para que se possa refletir acerca do histórico da proposta e organização da Educação no Brasil, tendo em vista um conceito amplo, mas também institucional de Educação relacionado à escola, à sociedade de classes e, extremamente, capitalista na qual se vive. Portanto, sustentada por relações de poder e dominação.

A partir desta contextualização, voltamos aos demais aspectos aos quais nos propusemos a conceituar neste capítulo e que fazem parte da organização da Educação escolar. De acordo com Sacristán (1998), a escola introduz nos alunos, de modo paulatino e progressivo, ideias, conhecimentos e concepções para a vida adulta na sociedade e, assim, contribui para a internalização de determinados valores de vida em sociedade, o que retorna ao exposto anteriormente para conceituar Educação como processo de socialização que deve ser vivenciado também na escola.

Apresenta ainda esta instituição sob duas funções: a primeira, imposta desde a sociedade industrial: formar para a incorporação no mercado de trabalho, e, a segunda, formar o cidadão para a incorporação na vida adulta e pública de modo condizente com o social. Funções estas já mencionadas com base em Brandão (2007) e Sacristán (1998), no mesmo sentido afirma que a escola deve:

[...] provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar (SACRISTÁN, 1998, p. 15).

A partir desta concepção do que a escola deve oportunizar, questiona-se: de que modo a organizar a fim de tornar isto possível? Sacristán (1998) afirma que a escola prepara para que as condições de arbitrariedade social sejam aceitas como natural e, assim, legitima a situação de contradição e desigualdade existente. E, desse modo, impõe a hegemonia dominante através de conteúdos e mensagens que são configurados subjetivamente pelos alunos de acordo com as exigências atuais de aceitação do que está posto como inevitável e conveniente.

No entanto, o mesmo autor traz que a função educativa da escola oferece a contribuição de utilizar o conhecimento enquanto ferramenta de análise que permita compreender para além do que está posto como *status quo*, massas verdadeiras influências e sentidos disfarçados e, assim, oportunizar autonomia e construção do indivíduo, ou seja, de modo a romper com a lógica da formação para a submissão das classes dominantes.

Sendo assim, expõe dois eixos de intervenção da escola para a construção crítica do conhecimento:

Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade. Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola (SACRISTÁN, 1998, p. 22).

Porém, ele mesmo constata que não é possível à escola compensar as diferenças provocadas pela sociedade dividida por classes, cujas oportunidades políticas, econômicas e sociais são diferentes. Assim, afirma que um currículo comum que visa à formação global não deve impor homogeneidade aos ritmos, modos e experiências dos alunos, mas, ao contrário, a intervenção da escola deve ter uma didática flexível e plural, a qual atenda às diferenças, respondendo aos diferentes interesses, tempos, capacidades e motivações.

Para finalizar, integra-se o conceito de ensino aos conceitos já apresentados e às perspectivas compreendidas através dos autores, perpassando a concepção de educação enquanto processo de troca que ocorre entre os sujeitos para aquisição e significação da cultura, na sociedade; processo este que também se dá na escola através de suas funções. Ainda de acordo com Sacristán (1998), entende-se

[...] o ensino como um processo complexo e vivo de relações e trocas, dentro de um contexto natural e mutante no qual o professor/a, com a sua capacidade de interpretar e compreender a realidade, é o único instrumento suficientemente flexível para adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação (SACRISTÁN, 1998, p. 74).

O autor acrescenta ainda que é uma atividade prática, a qual dirige as trocas educativas, e assim o professor deve pautar sua ação no diagnóstico das situações vivas ocorridas nas interações da sala de aula e elaborar estratégias de intervenção para aquela situação concreta e específica, bem como, avalia as trocas oportunizadas, em uma dimensão heurística da prática escolar (SACRISTÁN, 1998).

Sendo assim, entende-se esta como uma forma potencial de organização escolar; com um currículo que permita enxergar e contemplar as diversidades dos sujeitos e dos contextos, em um dado momento histórico, oportunizando uma Educação, na Escola, que conduza não ao conformismo de uma realidade que estaria posta, mas que permita o questionamento, a dúvida, a discussão e, de modo intencional, à formação autônoma das crianças e jovens, com as capacidades de percepção e crítica de agir para transformar sua realidade. De acordo com Sacristá (1998), isto é o que oportuniza igualdade de oportunidades.

Perspectiva histórica da Educação Infantil no Brasil: concepções e políticas atuais

Este segundo tópico visa retomar a Educação Infantil em perspectiva histórica, bem como situá-la dentro das concepções e políticas atuais. Para início deste item, é importante reafirmar que a infância nem sempre teve a definição que conhecemos hoje. Ariés (1981), em sua clássica obra *A História Social da Criança e da Família*, aborda “*A invenção da infância*” sob os argumentos da iconografia, com pesquisas de imagens religiosas até retratos de famílias, de que até meados do século XIV à criança eram atribuídos vários sentimentos, compondo ideias diferentes da infância de acordo com a classe social a qual pertencia. Mas ficou marcada, a partir desta obra, a imagem da criança como adulto em miniatura, sustentando o que entendemos na Modernidade, que a infância é uma construção social e histórica, e que não existiu desde sempre; embora as crianças sempre tenham existido. Hoje, não só compartilhamos concepções que reconhecem as inúmeras diferenças entre crianças e adultos, e entre as próprias crianças, como também reconhecemos que a infância, enquanto tempo-lugar transitório ocupado pelas crianças, merece atenção e está caracterizada pela incompletude, fragilidade, ausências, e saberes diferentes de adultos. Estas são, enfim, suas especificidades inventadas pela modernidade.

A partir deste período, houve avanços em estudos e entendimentos nas ciências como Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Pedagogia e, atualmente, chega-se a falar em infâncias devido à tamanha diversidade de formas de viver e produzir cultura nesta fase inicial da vida. Com isso, passou-se a desenvolver a ideia de criança como sujeito aprendiz e, em um processo histórico de lutas, constituiu-se a criança como sujeito de direitos.

Inicialmente, a preocupação com a criança tinha um caráter assistencialista, nas rodas dos menores abandonados, nos orfanatos ou asilos e hospitais, e aos poucos com a introdução da criança aprendiz, ela começou a receber atenção também no que diz respeito à educação formal, ou seja, nas instituições, demarcando teoricamente, a associação entre os termos educar e cuidar como princípios para a Educação das crianças pequenas.

Pode-se perceber este processo também na legislação. A Constituição Federal, em 1988, foi pioneira na afirmação da criança como sujeito de direitos, inclusive a educação. Dois anos depois, este direito é reafirmado e regulamentado juntamente a outros direitos sociais da criança no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e, mais tarde, a Lei n. 9.394/ 96 – LDB (BRASIL, 1996) dispõe sobre o direito das crianças pequenas à educação, em creches para a idade de zero aos três anos (0 – 3), e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade (4 - 5a e 11m) como etapa integrante da Educação Básica, enquanto dever do estado e da família.

Atualmente, a lei específica o caráter educacional para esta etapa da Educação Básica através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução n. 05 de dezembro de 2009 (DCNEI), as quais definem, em seu artigo 5º, a Educação Infantil como:

[...] primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as 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).

A partir desta definição é possível perceber o percurso evolutivo que vem sendo delineado na Educação Infantil em virtude também do seu fortalecimento enquanto política pública voltada à Educação desde os primeiros anos de vida. Esta é uma definição contemporânea de Educação institucional, que acompanha o desenvolvimento dos estudos e aprofundamentos teóricos acerca da infância e da Educação nesta primeira etapa da Educação Básica.

Neste sentido, também é possível perceber a influência das transformações da sociedade no campo da Educação de forma geral, como apontam Machado (2004), Romão (2008), Sacristán (1998), Teodoro (2006) e outros autores, ao destacarem a necessidade de adequação da Educação às demandas de uma sociedade transformada. Frente às mudanças, o Brasil precisava adequar-se às transformações sociais, dentre estas, o processo de industrialização e com isso, modernizar-se, conforme destaca Machado (2004).

Tais transformações, ocasionadas pelo sistema capitalista em âmbito mundial, romperam as barreiras do Estado nacional internacionalizando os países em um processo que ficou conhecido

popularmente como Globalização (ROMÃO, 2008; MACHADO, 2004). O debate acerca de novas instituições sociais, que segundo Kuhlmann Jr. (2010) surgiram com a ideia de civilização, entre estas as voltadas para a educação popular - classe social estigmatizada, a escola foi pensada sob a tutela da responsabilidade do Estado de formar mão-de-obra para a sociedade moderna.

Neste contexto social, a Educação para as crianças pequenas, em especial das camadas populares, ganha atenção no sentido de assistência à infância “solucionando” os novos problemas gerados pela sociedade moderna, capitalista e globalizada. Segundo Kuhlmann Jr. (2010), o surgimento das pré-escolas está relacionado à maternidade e ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho, o que, indiretamente, as relaciona às questões econômicas, à organização da sociedade capitalista, à urbanização e ao trabalho na indústria (MACHADO, 2004; SACRISTÁN, 1998).

Para Kramer (2011), primeiras iniciativas voltadas às crianças visavam combater a mortalidade infantil a partir de uma perspectiva higienista. A autora ainda corrobora esta afirmação ao expor que as crianças das classes sociais economicamente desfavorecidas e marginalizadas, foram consideradas carentes e inferiores em comparação ao padrão social estabelecido - “privadas culturalmente”. Até 1874, as instituições que se ocupavam com o atendimento da infância no Brasil, segundo ela, eram a “Casa dos Expostos” ou “Roda”, que recebiam crianças abandonadas nas primeiras idades e também, a “Escola de Aprendizes Marinheiros” destinada às crianças maiores de doze anos.

De acordo com Machado (2004), o Decreto n. 7.247 de Leôncio de Carvalho, em 1879, marcou o início da organização da escola pública, e pensando a Educação da criança previa a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Referindo-se ao decreto e ao Projeto de Rui Barbosa, o autor menciona a preocupação com as crianças filhas de escravos, com a promulgação da Lei do “Ventre Livre” em 1888, bem como dos filhos do trabalhador livre e pobre após a abolição.

No Brasil, a creche foi a instituição criada para substituir as Casas dos Expostos (lugar em que as crianças eram abandonadas) a fim de evitar as crianças pobres nas ruas, e posteriormente passou a ser vista como lugar mais adequado para estas crianças quando as mulheres das camadas pobres da população (ex escravas e seus descendentes e famílias de camponeses em migração para as cidades) passaram a buscar melhores condições de vida buscando a inserção no mercado de trabalho formal, ou seja, não-doméstico.

Sob a referência do modelo de educação Europeu, onde já havia creches desde o século XVIII e, jardins de infância, desde o século XIX, ambas surgiram aqui no século XX (MACHADO, 2004; KUHLMANN JR., 2010). Historicamente, registra-se a inauguração da primeira creche para filhos de operários, no Brasil, em 1899, junto a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), visto

que, neste período, pensando na assistência à infância, havia a indicação de que as creches fossem criadas junto às indústrias (KUHLMANN JR., 2010).

Com base em Kramer (2011) e Kuhlmann Jr. (2010), destaca-se que a história da educação para infância pautava-se em uma perspectiva assistencialista e compensatória. Assim, seu principal objetivo estava centrado na proteção, guarda e cuidados de puericultura, além do contato com uma cultura a que estariam privadas em seu convívio familiar. Concepções estas que foram sendo modificadas com o passar dos anos e de acordo as transformações da sociedade e, principalmente com a evolução da concepção de infância como já mencionado, que fizeram com que a Educação das crianças fosse ganhando espaço também nas políticas educacionais.

Retomando a perspectiva atual, a Educação Infantil se destina ao atendimento da criança de zero a cinco anos de idade, faixa etária que não era atendida em termos de educação institucional, no Decreto de 1879, conforme retrata Machado (2004). No entanto, a obrigatoriedade da Educação somente a partir dos sete anos de idade no século XIX não surpreende já que, no século XXI esta foi antecipada em apenas três anos, ou seja, a partir dos quatro anos, “Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola [...]” (BRASIL, 2013).

Embora se fale em uma primeira etapa da Educação Básica, a qual, conforme já mencionado destina-se a crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009; 2013), a Educação Infantil, entendida enquanto direito da criança, foi conquistada a partir da construção de uma nova concepção de infância que com contribuições da Sociologia e da Antropologia, e passa a ser compreendida como período da vida repleto de particularidades, evidenciando o sujeito criança não apenas em suas insuficiências, se comparado ao adulto, mas em sua potencialidade de desenvolvimento particular (COHN, 2005; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Assim, esta etapa da Educação deve ser estruturada em sua organização escolar de modo a atender a estas especificidades infantis o que, segundo Hoyuelos (2010) refere-se a uma “*educación coherente*”.

Neste processo, as transformações e os movimentos sociais, principalmente de mulheres - como reflexo do trabalho feminino e da nova organização familiar, reivindicaram o atendimento em creches (FLORES, 2010), resultando na sua ampliação. Nas últimas décadas, é possível perceber a movimentação dos municípios e do Estado (Governo Federal) para garantir o direito de acesso das crianças à Educação Infantil.

Recentemente, uma iniciativa do Governo Federal que pode ser citada como exemplo é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de

Educação Infantil - ProInfância, que teve início no ano de 2007. O ProInfância considera que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional, são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. No que diz respeito ao financiamento ainda é possível registrar que em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB criado em substituição ao FUNDEF passou a abranger a toda a Educação Básica incorporando a Educação Infantil e corrigindo um erro histórico e conceitual que desconectava o Sistema Nacional de Educação ao excluir do financiamento da educação, a primeira etapa da Educação Básica.

No último ano, a expansão da pré-escola tem sido intensificada, especialmente com a regulamentação que torna obrigatória a oferta de ensino dos 4 os 17 anos, com a aprovação da Lei 12.796/13. Este processo histórico de conquistas que se registra a partir dos avanços na legislação brasileira para Educação Infantil permite vislumbrar um distanciamento ainda maior da função meramente assistencialista para infância, firmando-se sobre a indissociabilidade do binômio cuidar e educar (BARBOSA, 2006; SAYÃO, 2010).

Esta premissa que embasa a organização das propostas de trabalho, e as práticas educativas, efetiva-se apenas quando compreendida em profundidade. Nesse sentido, destaca-se o texto legal com caráter de instituir mudanças e orientar tal processo organizacional, através de políticas públicas voltadas para o atendimento educacional na Infância. Assim, retoma-se a lei que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, a Resolução n. 5 de 2009 que, dentre outros conceitos, revela a atual concepção de currículo para esta etapa da Educação Básica:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Porém, relembra-se que as teorias do currículo nem sempre foram bem aceitas no âmbito da Educação Infantil devido à organização que deu origem ao campo de estudo, tais como o surgimento de especialistas e a formação de disciplina e departamentos, e especialistas na área (SILVA, 1999), o que não correspondia às expectativas das instituições que atendem a primeira etapa da Educação Básica. No mesmo sentido, o autor ainda esclarece que:

De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo (SILVA, 1999, p. 21).

Para Arroyo (2000, p. 104), o que está em jogo em nossa sociedade, ao se falar em currículo escolar “são imagens abstratas, da sociedade da infância, de mestre ou imagens reais, chocantes.”. E que a Educação Básica e o ofício do professor, ou do mestre, como se refere o autor, “[...] encontram justificativas sociais em outros vínculos mais sólidos e permanentes: no direito da infância à sua condição humana, ao pleno desenvolvimento do ser humano. No presente.”.

Na mesma legislação ainda, destaca-se a organização das propostas pedagógicas, em seu artigo 4º:

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

No presente trecho do texto legal, destaca-se a valorização do sujeito criança, enquanto agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, sendo mais coerente a definição de uma educação na infância e não para a infância. Na mesma perspectiva, das diretrizes para a Educação Infantil, Sacristán (1998), defende que os conhecimentos devem ter caráter amplo promovendo o desenvolvimento integral da criança, e ao considerá-la como sujeito histórico e de direitos, segundo as orientações deste documento, avança para o currículo cuja centralidade do seu planejamento da ação pedagógica está na criança.

Inicialmente, a Educação Infantil compreendida como direito das mães trabalhadoras, visava o cuidado. Com as transformações da sociedade embasadas especialmente nos estudos da psicologia, sociologia e antropologia que modificaram a as concepções acerca da criança e da infância, esta passou a ser compreendida enquanto direito de sujeitos capazes de se expressar de formas múltiplas e apreender em sua relação com o mundo e com as outras pessoas, adultos e crianças.

Segundo as DCNEI, as propostas pedagógicas caracterizam-se em dois eixos: as interações e brincadeiras, de modo a promover a aprendizagem através da ampliação de experiências, vivenciadas em um contexto social, e de múltiplas interações. Por meio da expressão e do desenvolvimento de diferentes linguagens, e da autonomia, com cuidado pessoal, organização, saúde, somadas ao incentivo da curiosidade, exploração, questionamento e indagação, contribuem para não serem submetidas a uma educação que as encaminhe para a conformação de *status quo* (SACRISTÁN,1998; BRASIL, 2009).

Frente às características apresentadas quanto à organização e políticas para Educação Infantil as quais visam dar conta das especificidades desta etapa e de seu público, entre as discussões que se

consolidam estão as que a diferenciam da escolarização das etapas posteriores da educação fundamental. Embora esta seja uma instituição formal de Educação, não traz em sua gênese a ideia conteudista, de uma educação tradicional, como acontece nas etapas seguintes. Neste sentido, reitera-se a necessidade de compreender a Educação Infantil com suas especificidades, de promover, através das interações e das brincadeiras, experiências que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças e não antecipando o processo de alfabetização e outras vivências específicas do Ensino Fundamental.

Reafirma-se assim, a Educação Infantil como etapa específica de vivências da infância, respeitando as especificidades dos sujeitos crianças em contextos organizados intencionalmente para proporcionar a expressão de múltiplas linguagens e a vivência social a partir das interações com diferentes sujeitos, adultos e crianças. Ao longo do texto foram apresentadas algumas das indicações previstas pelas políticas nacionais de referência para a organização das propostas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, a fim de elucidar o processo histórico de organização da educação nesta primeira etapa da Educação Básica.

No mesmo sentido, destacamos também a criação dos Parâmetros Nacionais, bem como os Indicadores Nacionais para a Qualidade na Educação Infantil, como documentos importantes que, somados às DCNEI (2009), visam orientar as práticas educativas no sentido de um atendimento educativo de qualidade.

Educação, Escola e Ensino: formar para transformar desde a infância

De acordo com o exposto ao longo do artigo, entende-se a Educação como processo de socialização em que ocorrem trocas culturais entre sujeitos e, por isso mesmo, geram situações de ensino e aprendizagem. A partir de transformações sociais, as quais conferiram novos contextos às sociedades, surgiu a necessidade da escolarização; de uma formação para a vida e para o trabalho.

A divisão de classes que segrega a sociedade entre os que sabem e os que não sabem, entre poderosos e sem poderes, dominantes e dominados, se fez presente também na escola sob a divisão de um ensino para ricos e para pobres. A Educação na infância também surgiu nessa lógica cujas necessidades assistencialistas dos mais pobres visavam compensar as privações culturais originadas de um contexto desigual que o sistema capitalista impõe à sociedade.

Em nossas pesquisas, partimos do pressuposto de que a criança e sua educação são territórios em disputa por diversas áreas do conhecimento: Educação, Psicologia, Sociologia Antropologia, Direito, Medicina, Arquitetura, etc; e consideramos que a Pedagogia, enquanto campo de saberes

para tratar dos processos e dos procedimentos da educação tem um lugar destacado nesta zona de confluência de saberes e interesses onde se encontram as crianças e suas infâncias.

É, pois, preciso reconhecer que as políticas públicas educacionais percorrem muitos contextos desde sua formulação – donde certamente sofrem as influências de diferentes atores sociais, e organismos internacionais, inclusive - até o contexto da prática, onde estão os sujeitos - crianças de pouca idade a quem estas políticas se destinam, em última instância. Por isso, é razoável reconhecermos que a política educacional se constitui em uma ferramenta que tem um relativo potencial de mudar a realidade; e, juntamente com níveis mais elevados de entendimento e conhecimento sobre as especificidades das crianças em ambientes coletivos de educação, podem produzir níveis cada vez mais elevados de qualidade de atendimento.

Este potencial encontra barreiras conceituais e metodológicas no tratamento trivial muitas vezes dado pelo conhecimento acumulado e especializado sobre a criança - dispensado aos pequenos seres que ocupam escolas e mais escolas; e este colabora para impedir a constituição da novidade da infância. Isto é, ao tratarmos a educação das crianças pequenas de maneira habitual, tendemos a banalizar a sua presença, a sua fala, a sua corporeidade, a sua subjetividade. Ao pensarmos que sobre a criança sabemos tudo, fixamos nosso olhar para enxergar o que ela tem de diferente de nós e passamos a antecipar seus modos de ver, de querer e de sentir; ao tratarmos elas como “conhecidas”, as crianças incorporam nossos desejos e nossos projetos, e na escola, com muita facilidade, negamos sua alteridade no sentido de admitirmos que elas sejam, como outros, diferentes do que podemos antecipar, do que conhecemos ou do que esperamos.

Compreendemos inspirados por Larrosa (2003), que todo o conhecimento que já elaboramos – social e historicamente – sobre as crianças, assim como favorece o seu acolhimento em nossas vidas, também favorece a “atitude pedagógica” de reduzir a infância a algo que, de antemão, já sabemos o que é, de que é feita e do que precisa.

Em nosso entendimento, a organização escolar na educação infantil precisa considerar, *sine qua non*, as especificidades e as necessidades das crianças, considerar a sua experiência de vida social, suas possibilidades de expressão com base em formas e linguagens distintas dos adultos que, tendo já se constituído adultos, são velhos no mundo.

Por isso, podemos avançar em direção a Pedagogias da Educação Infantil que estejam constituídas didática e pedagogicamente sob valores democráticos e dialógicos, sob a concepção e a atitude em relação à criança baseada no reconhecimento de que a alteridade da infância reside na sua absoluta diferença em relação a nós e ao nosso mundo, na sua heterogeneidade do mundo dos adultos. O que fará a escola, então? Deverá abrir-se para recebê-la; preparar-se para a experiência

da criança como outro, num encontro com sua presença estranha, com sua condição de recém-chegada ao mundo.

À Educação, na expressão de Hannah Arendt (2005), cabe tomar a criança em sua verdadeira alteridade, tomando-a a partir do encontro com ela mesma. Expor o nosso mundo de adultos já familiarizados e dominadores de seus espaços e mecanismos de inserção, sugere que desejamos receber as crianças e que estamos a esperar por elas. Mas podemos cuidar para que a forma com que o mundo recebe os que nascem seja respeitosa para com a novidade e o inesperado que eles carregam consigo.

Mediante tais elementos, os adultos, docentes professores para a Educação das crianças, também tem responsabilidade sob o desafio da sua presença como sujeitos que produzem e intervêm no mundo que as recebe. Preparar-se para ser também interpelado pela diferença que a criança expõe implica admitir a reciprocidade de protagonismos em dimensões diferentes. Que interessante para a Educação considerar que não conhece seu educando e, que por isso, necessita com ele dialogar, assim como as crianças o fazem quando estão a interagir entre si, e nas diferentes situações em que, com sua curiosidade sem limites, interpelam o modo adulto de organizar e explicar a si próprio e ao mundo.

Assim, entende-se que as políticas públicas desempenham o papel fundamental de orientar a organização da educação escolar e suas propostas de ensino. No entanto, o Brasil, assim como outros países, faz parte de um grande sistema em que se está sujeito ao financiamento dos organismos internacionais, o que impõe dependência, restringe sua autonomia, criando o que os autores chamam de internacionalização do Estado nacional.

Desse modo, entende-se que a lógica de dominação imposta desde os primórdios da organização escolar, conforme demonstra a história da Educação, é mais difícil de ser eliminada. Porém, com base em Sacristán (1998), entende-se que a educação através do ensino pode constituir-se em uma ferramenta capaz de transformar tal realidade, desde que promova uma formação voltada para a criticidade e não para o conformismo.

Tendo em vista que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que a faixa etária a que se destina impõe especificidades, se compreende como necessárias políticas públicas que ampliem o acesso, oportunizando o direito às crianças, bem como, a formação de professores no sentido promover, desde a primeira infância, uma educação de qualidade e em uma perspectiva crítica.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. Oliveira, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Dossiê infância e Educação Infantil. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Câmara dos deputados. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Biblioteca Digital da Câmara dos deputados, atualização 2011. Disponível em:<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7> Acesso: 01 mai. 2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- _____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FLORES, Maria Luiza. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2010. Dossiê infância e Educação Infantil. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>. Acesso nov. 2013.
- HOYUELOS, Alfredo. La identidade de laeducación infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2010. Dossiê infância e Educação Infantil. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>. Acesso nov. 2013.
- KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STHEPANOU,

Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil – v. I: Séculos XVI-XVII**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 91-103.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e Reforma Educacional no Brasil. In: TEODORO, Antonio; SCOCUGLIA, Afonso C. **Tempos e Andamentos nas políticas de educação: estudos ibero-americanos**. Brasília: Liber, 2008. p. 164-185.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, Perez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed, 1998. p. 13-26.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p.69-84, jan./abr. 2010. Dossiê infância e Educação Infantil. Disponível em:
<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/issue/view/88>> Acesso nov. 2013.

SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson (Orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEODORO, Antonio. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In: TEODORO, Antonio; TORRES, Carlos Alberto. **Educação crítica & utopia: perspectivas para século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 188-205.

Recebido em: 30/07/2014

Aceito em: 05/08/2016