

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniele Vanessa Klosinski

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S) NO BRASIL, CHILE E
BOLÍVIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS POLÍTICAS
CURRICULARES PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6
ANOS

Passo Fundo
2022

Daniele Vanessa Klosinski

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S) NO BRASIL, CHILE E
BOLÍVIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS POLÍTICAS
CURRICULARES PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6
ANOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo
2022

CIP – Catalogação na Publicação

K66c Klosinski, Daniele Vanessa
Concepções de infância(s) no Brasil, Chile e Bolívia
[recurso eletrônico] : um olhar através das políticas
curriculares para as crianças de 0 a 6 anos / Daniele
Vanessa Klosinski. – 2022.
4.6 Mb. ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2022.

1. Educação e Estado. 2. Currículos. 3. Política pública.
4. Educação de crianças. I. Marcon, Telmo, orientador.
II. Título.

CDU: 371.214

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



PPGEdu
Programa de Pós-Graduação
em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

**“Concepções de infância(s) no Brasil, Chile e Bolívia: um olhar através
das políticas
curriculares para as crianças de 0 a 6 anos”**

Elaborada por

DANIELE VANESSA KLOSINSKI

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 16 de maio de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gabriel de Andrade
Junqueira Filho
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul

Prof. Dr. Roberto Rafael
Dias da Silva
Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos

Profa. Dra. Rosimar Serena
Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dra. Adriana Bragagnolo
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa
de Pós-Graduação
em Educação

Dedico este trabalho às crianças latino-americanas, às suas especificidades, às minúcias de suas infâncias, as quais nos fazem lutar pela educação e pela garantia de seus direitos.

Ao Ignácio, minha criança, menino que chegou em meio ao caos para dar um novo sentido à minha concepção de infância.

Agradecimentos

Vivemos tempos de grande resiliência e reflexão. Agradecer torna-se um ato diário para aqueles que desfrutam de vida plena, para aqueles que têm o privilégio de ter chegado até este momento, em que a vacina nos faz ter a esperança de dias melhores.

Inicialmente, agradeço a Deus pela vida, por desfrutar deste momento, por viver e ter comigo as pessoas da minha família bem e com saúde!

Ao meu querido esposo, grande incentivador das minhas pesquisas e estudos, dos meus sonhos e planos, construindo sua vida ao meu lado.

Ao Ignácio, meu amado menino, que veio paralelamente a esta tese, junto de mim, viveu angústias e alegrias desta linda caminhada, desde cedo, compartilha leituras comigo e tem fascinação por livros.

Aos meus pais, que mesmo sem compreender a dimensão desta caminhada, me deram o suporte para seguir até o fim.

Ao meu orientador, Professor Dr. Telmo, que aceitou o desafio de estar comigo nesta pesquisa.

Ao PPGEduc e todo seu corpo docente, à linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

Ao PPGEdU à oferta da bolsa institucional parcial, sem a qual não teria condições financeiras de chegar até aqui.

À SMEd Erechim, que nos possibilita seguir com nossos estudos, visando à nossa qualificação profissional e, como consequência, à qualidade da educação.

À Secretária Municipal de Educação, Verenice Lipsch, que, por diversas vezes, acreditou em minha caminhada de estudos, pesquisas e atuação com as infâncias, convidando-me para atuar frente a esta pasta.

À EMEI São Cristóvão e seus Anexos Madre Alix e Cecris, escolas que abriram as portas para que pudesse gestar um dos espaços de Educação Infantil do município de Erechim/RS, proporcionando às crianças um pouco da concepção de educação para as infâncias, a qual acredito!

À gestão do SENAI Erechim, Valquíria Moll Grazziotin, a qual acolheu e ofereceu as condições para que, enquanto estive à frente da Coordenação Pedagógica da Instituição, pudesse seguir com meus estudos.

Aos colegas da turma de doutorado 2018, pelo tempo vivido no campus, pelas experiências compartilhadas, pelas boas risadas, fazendo com que tudo se tornasse mais leve.

À Flávia Burdzinski de Souza, colega do doutorado, com a qual compartilhei muitas angústias, medos e inseguranças, gratidão por me ouvir, por me ofertar seu auxílio e conhecimento.

À Banca examinadora, pelo tempo dedicado à leitura, pelas sugestões que ao trabalho foram apresentadas e que foram acolhidas.

Ao finalizar estes agradecimentos, finalizo também esta pesquisa, aqui é a última parte da minha escrita... ao buscar, na memória, todas essas pessoas que transitaram ao longo deste percurso, faço um exercício de voltar ao começo, ao ponto de partida, então, me dou conta de quantas aprendizagens, de tantas quebras de paradigmas e do quanto ainda tenho a aprender.

Gratidão à vida por me permitir essa linda experiência!

Manifesto dos Direitos Naturais das Crianças

- 1. O DIREITO AO ÓCIO**
a viver momentos não programados pelos adultos
- 2. O DIREITO A SE SUJAR**
a brincar com areia, terra, grama, folhas, água, pedras e galhos
- 3. O DIREITO AOS ODORES**
a sentir o gosto dos aromas, reconhecer os perfumes oferecidos pela natureza
- 4. O DIREITO AO DIÁLOGO**
a ouvir e poder tomar a palavra, conversar e dialogar
- 5. O DIREITO AO USO DAS MÃOS**
a bater pregos, serrar e raspar madeira, lixar, colar, modelar o barro, amarrar cordas, acender o fogo.
- 6. O DIREITO A UM BOM INÍCIO**
a comer comidas saudáveis desde o nascimento, beber água limpa e respirar ar puro
- 7. O DIREITO À RUA**
a brincar em praças livremente, a caminhar pelas ruas
- 8. O DIREITO AO SELVAGEM**
a construir um refúgio de brincadeiras na mata, a ter bosques para se esconder, árvores para subir
- 9. O DIREITO AO SILÊNCIO**
a ouvir o soprar do vento, o canto dos passarinhos, o borbulhar da água
- 10. O DIREITO ÀS NUANCES**
a ver a alvorada e o pôr do sol, a admirar, à noite, a lua e as estrelas

Gianfranco Zavalloni

RESUMO

A presente tese tem como objetivo geral evidenciar as concepções de infâncias que norteiam e orientam os documentos político-curriculares da educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, no Chile e na Bolívia. A pesquisa teve como problema central a seguinte pergunta: Que concepções de infâncias norteiam e orientam os documentos político-curriculares para as infâncias de 0 a 6 anos do Brasil, Chile e Bolívia? A investigação utilizou o método da pesquisa comparada, buscando articular as semelhanças e as diferenças entre os elementos que estão delimitados no processo de comparação. A metodologia da pesquisa comparada, neste trabalho, integra-se à pesquisa documental, na medida em que são utilizados os documentos curriculares dos três países estudados para a produção de dados. Buscou-se agregar o método da pesquisa qualitativa para compor a base desta tese, especialmente no que concerne aos conceitos e concepções sobre as infâncias, bem como suas nuances entre currículo e experiência. Essa escolha auxiliou o aprofundamento do seu entendimento e compreensão e, nessa mesma perspectiva, a discorrer sobre as políticas educacionais e a realidade das infâncias em tais países da América Latina. A pesquisa bibliográfica foi fundamental sobretudo para elencar as três dimensões estabelecidas para a comparação e para apontar semelhanças e diferenças nas concepções de infâncias presentes entre os três países estudados. Ao investigar as concepções de infâncias a partir dos documentos políticos e curriculares do Brasil, Chile e Bolívia, partiu-se do entendimento de que o currículo para as infâncias é concebido, nestes documentos, como um conjunto de práticas que busca 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 seu desenvolvimento integral. Na comparação entre os documentos curriculares, ao buscar-se por semelhanças e diferenças, o que encontrou-se foi que eles trazem a especificidade e as singularidades das infâncias de cada país. Nesse sentido, no Chile as infâncias são vistas pelos documentos curriculares como fase da vida onde as crianças têm direitos e oportunidades, são sujeitos de necessidades e que nas suas especificidades carecem de tempo e de espaços para desenvolverem-se. Ainda conforme os documentos curriculares estudados, a concepção das infâncias na

Bolívia está voltada para o acolhimento das crianças em suas comunidades, pois desde que nascem são inseridas na cultura dos povos indígenas e camponeses, vivendo o cotidiano de forma natural e influenciadas pelos ensinamentos repassados e vivenciados pelos adultos e ancestrais. Por fim, da análise dos documentos curriculares relativos ao Brasil, extraiu-se uma infância potente, constituída por direitos sociais, cuja compreensão indica que as crianças devem participar ativamente das ações sociais, tendo voz e vez na atuação do meio em que vivem, constituindo-se no período da vida onde constroem relações com seus pares e adultos.

Palavras-chave: crianças; currículo; infâncias; políticas curriculares; políticas públicas.

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo general destacar las concepciones de infancia que guían y orientan los documentos político-curriculares de la educación de los niños de 0 a 6 años en Brasil, Chile y Bolivia. La investigación tuvo como problema central la siguiente pregunta: ¿Qué concepciones de infancia orientan y guían los documentos político-curriculares para niños de 0 a 6 años en Brasil, Chile y Bolivia? La investigación utilizó el método de investigación comparativa, buscando articular las similitudes y diferencias entre los elementos que se delimitan en el proceso de comparación. La metodología de investigación comparada, en este trabajo, se integra con la investigación documental, en la medida en que se utilizan para la producción de datos los documentos curriculares de los tres países abarcados. Buscamos sumar el método de investigación cualitativo para formar la base de esta tesis, especialmente en lo que se refiere a los conceptos y concepciones sobre la niñez, así como sus matices entre currículo y experiencia. Esta elección ayudó a profundizar su entendimiento y comprensión y, en la misma perspectiva, a discutir las políticas educativas y la realidad de la infancia en América Latina. La investigación bibliográfica fue fundamental sobre todo para enumerar las tres dimensiones establecidas para la comparación y señalar similitudes y diferencias en las concepciones de infancia presentes en los tres países estudiados. Al investigar las concepciones de infancia a partir de los documentos políticos y curriculares de Brasil, Chile y Bolivia, se partió de la comprensión de que el currículo para la infancia es concebido, en estos documentos, como un conjunto de prácticas que buscan articular experiencias y saberes de niños con los conocimientos que forman parte del patrimonio cultural, artístico, ambiental, científico y tecnológico, con el fin de promover su desarrollo integral. En la comparación entre los documentos curriculares, al buscar similitudes y diferencias, se encontró que traen las especificidades y singularidades de las infancias de cada país. En este sentido, en Chile, la niñez es vista por los documentos curriculares como una etapa de la vida donde los niños tienen derechos y oportunidades, son sujetos de necesidades, que en sus especificidades carecen de tiempo y espacios para desarrollarse. También de acuerdo con los documentos curriculares estudiados, la concepción de la niñez

en Bolivia está orientada a la acogida de los niños en sus comunidades, ya que desde su nacimiento se insertan en la cultura de los pueblos indígenas y campesinos, viviendo su vida cotidiana de forma natural e influenciados por la enseñanzas transmitidas y experimentadas por adultos y antepasados. Finalmente, del análisis de los documentos curriculares relacionados con Brasil, se extrajo una infancia poderosa, constituida por los derechos sociales, que entienden que los niños deben participar activamente en las acciones sociales, teniendo voz y tiempo en la actuación del medio en el que viven, constituyendo en el período de la vida cuando construyen relaciones con sus pares y adultos.

Palabras clave: niños; currículo; infancias; políticas curriculares; políticas públicas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades Federativas Brasileiras	87
Quadro 2 – Níveis e Modalidades da Educação Brasileira.....	98
Quadro 3 – Organização Administrativa Chilena.....	108
Quadro 4 – Estrutura da Educação Chilena – Regular.....	119
Quadro 5 – Estrutura da Educação Chilena – Modalidades.....	121
Quadro 6 – Organização Administrativa Boliviana.....	124
Quadro 7 – Estrutura do Sistema Educacional Boliviano I.....	131
Quadro 8 – Estrutura do Sistema Educacional Boliviano II.....	132
Quadro 9 – Subsistema Educacional Boliviano	133
Quadro 10 – Estrutura geral do Sistema de Educação Regular Boliviano.....	133
Quadro 11 – Conhecimentos	153
Quadro 12 – Âmbito 1	157
Quadro 13 – Âmbito 2	159
Quadro 14 – Âmbito 3	150
Quadro 15 – Experiências	161
Quadro 16 – Campos de Experiências	165
Quadro 17 – Caracterização do Nível	170
Quadro 18 – Considerações para organizar o ambiente	173
Quadro 19 – Tempos e espaços para experienciar	176

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa Brasileiro.....	86
Mapa 2 – Mapa Chileno.....	108
Mapa 3 – Mapa Boliviano.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5 – Ato Institucional número 5

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNAG – Fundação Alexandre de Gusmão

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICSID – Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

IDA – International Development Association

IFC – International Finance Corporation

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSP – Instrumento Político para Soberania dos Povos

JUNJI – Junta Nacional de Jardines Infantiles

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGE – Lei Geral da Educação

LOCE – Lei Orgânica Constitucional de Ensino

MAS – Movimiento al Socialismo

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MIGA – Agência Multilateral de Garantia de Investimento

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEI – Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEIS – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VTF – Via Transferência de Fundos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CURRÍCULO, INFÂNCIA(S) E SOCIEDADE: CONCEPÇÕES E IDEOLOGIAS.....	32
2.1	Currículo: Experiência vívida na escola da Infância	32
2.2	As infâncias: Rastros históricos das crianças na sociedade	41
2.3	A contemporaneidade: Um olhar qualificado para as infâncias.....	49
2.4	A Sociologia da Infância: Ressignificando as crianças e suas infâncias	56
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REALIDADE NA AMÉRICA LATINA	63
3.1	Acerca dos conceitos de “Políticas”	64
3.2	O panorama sobre Políticas Educacionais na América do Sul	71
3.3	Políticas Públicas e os Direitos das Crianças.....	79
4	BRASIL, CHILE E BOLÍVIA: NUANCES E INTERFACES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS	85
4.1	Brasil: República Federativa e a Educação.....	85
4.2	Chile: O Neoliberalismo e a Educação	107
4.3	Bolívia: O Estado Plurinacional e a Educação	122
5	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S) DO BRASIL, CHILE E BOLÍVIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS.....	135
5.1	O método da pesquisa	135
5.2	Análise e discussão da Pesquisa.....	144
5.2.1	Contextualizando os Documentos Curriculares.....	145
5.2.2	Análise das Categorias e suas recorrências.....	147
6	CONCLUSÕES	181
	REFERÊNCIAS	187

1 INTRODUÇÃO

Embora se tenha avançado muito nas pesquisas sobre crianças e as infâncias¹, discussões acerca desse tema encontram-se latentes no cotidiano dos espaços escolares, nas leituras dos professores, na pauta dos formuladores de políticas públicas, nos discursos “políticos” dos gestores públicos. Notadamente, na educação, aponta-se ainda para a dificuldade da implementação/aproximação dessas pesquisas ao contexto pedagógico, ao passo que os estudos teóricos permanecem, de certa forma, muito distantes do contexto real, das propostas pedagógicas que se efetivam nos diferentes espaços escolares.

O estudo curricular para as infâncias, delimitado aqui como a primeira etapa da educação, compreendendo a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, utiliza as políticas curriculares e as legislações que as regimentam, constituindo-se como o tema principal desta tese. O currículo faz-se presente nas diferentes propostas pedagógicas das instituições educativas, estabelecendo o percurso, o caminho a seguir, revelando a imagem e a concepção de educação legitimada pela estrutura curricular escolar e suas nuances. Além disso, conceber um currículo para as infâncias é ter em mente a identidade de trabalho que se propõe, entendendo as crianças e suas infâncias enquanto centralidade da estrutura curricular.

As tensões políticas que cercam as discussões sobre currículo revelam a dimensão e a amplitude do seu alcance, pois o currículo é o elemento central e potencializador das concepções político-pedagógicas das instituições escolares. Pensar em políticas curriculares é ter o entendimento da ideologia² que norteará o todo de um sistema educativo, suas concepções, as relações de poder que se

1 A presente pesquisa utilizará ao longo do texto termo “Infâncias”, assim, no plural, compreendendo-o numa perspectiva cultural própria, como construção social específica, ao passo que, em diferentes contextos sociais, temos realidades diversas de infâncias; as crianças são os sujeitos produtores da cultura infantil, assim sendo, não pode existir apenas uma e exclusiva infância, mas várias infâncias; Para chegar a essa conclusão, utilizamos, como base, os estudos de Corsaro (2011) e Sarmiento (2008)

2 Segundo Marilena Chauí (2016, p. 247), o conceito de ideologia constitui um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem, de antemão, o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir; O corpus, assim constituído, tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Como forma do exercício da dominação de classe, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. Portanto, a eficácia ideológica depende da interiorização do corpus imaginário, de sua identificação com o próprio real e, especialmente, de sua capacidade para permanecer invisível

estabelecem, os conhecimentos e os saberes que estão em pauta, além das subjetividades, interesses e projetos educativos daqueles que as formulam.

As leituras, as reflexões e as indagações sobre currículo e políticas curriculares sempre cercaram minhas intenções de estudos e pesquisas, permanecendo um tanto “oculto” em minha dissertação, a qual teve, como escopo, a avaliação do Programa Proinfância a partir da sua implementação, olhando para a estruturação desses Espaços Escolares no atendimento das crianças na faixa etária da Educação Infantil, porém, a sua essência continuava nas entrelinhas, se compreendermos o currículo como tudo aquilo que constitui a vida cotidiana da escola (KLOSINSKI, 2016). Revisitar e adentrar os estudos de políticas curriculares no doutorado é essencial. Além disso, é necessário ampliar a investigação e aprofundar as concepções de infâncias que se fazem presentes nas estruturas político-curriculares que dão base ao processo pedagógico implementado em todo um território.

A afirmação anterior e os apontamentos sobre proposições pedagógicas da primeira etapa da educação são feitos, por vezes, neste texto, com base em minhas vivências profissionais, enquanto pedagoga, complementares às leituras pessoais que me fizeram “enxergar” algumas realidades no contexto das escolas públicas municipais de Educação Infantil. Minha trajetória no trabalho com as infâncias percorre diferentes lugares: inicia-se como Professora de creche, atuando com crianças de 1 a 3 anos de idade, passando, então, a conduzir os processos pedagógicos, desempenhando a função Coordenadora Pedagógica em uma escola de educação infantil – creche e pré-escola; um pouco mais adiante, desempenhei as minhas funções na gestão pedagógica de uma Secretaria Municipal de Educação, passando a exercer o cargo de Coordenadora da Divisão de Educação Infantil, a partir do qual passei a auxiliar nos processos e programas de educação para as crianças, o que, também, desperta em mim um ponto de vista novo sobre infâncias e educação, levando-me a perceber e questionar os processos pedagógicos que se efetivavam nas escolas de educação infantil, hoje a frente da gestão de uma escola de Educação Infantil, muitos questionamentos surgem ao viver o cotidiano dessa escola da infância. Vale destacar que, durante um espaço de tempo, desempenhei minhas funções no ensino superior, com formação de professores, especificamente, no curso de Pedagogia e na Pós-graduação (*lato sensu*), atuando com as disciplinas que compreendiam a educação para as infâncias e processos de alfabetização.

Os percursos profissionais e acadêmicos sempre andaram juntos em minha formação, hoje como Diretora em uma escola do sistema público municipal, vejo o quanto torna-se relevante trazer para o estudo acadêmico discussões sobre o contexto real da educação, bem como as políticas e os programas que os sustentam, especialmente no que se refere às crianças e suas infâncias, as quais, no cotidiano atual, estão sendo vividas dentro das instituições escolares. As políticas curriculares constituem-se na diretriz que estabelece muitos dos rumos dados por essas instituições, norteando a estruturação de suas propostas curriculares para as vivências das infâncias.

Dar um passo à frente no doutorado, aprofundar o conhecimento sobre o tema levou a ter o entendimento e a certeza de que as políticas públicas constituem-se num caminho para compreender como a nossa sociedade concebe as crianças e as suas infâncias. Para além disso, compreender como os gestores públicos acolhem as nossas crianças, a importância que lhes é dada a partir da implementação dessas políticas.

Para isso, tive a ousadia e a curiosidade de levar a pesquisa para além das fronteiras brasileiras, avançando em alguns países da América Latina. A América Latina apresenta diversas experiências educacionais que, por vezes, acabam sendo desconhecidas ou deixadas de lado por não terem o destaque que se dá em nível de dados estatísticos, os quais mensuram a educação a partir de padrões internacionais. A tendência acadêmica, em nível internacional, está em estudar, por excelência, experiências norte-americanas e europeias como referências de qualidade e modelos válidos a serem seguidos.

Parte de esa autoimagen de superioridad se debió a una pedagogía de transmisión del conocimiento racionalizada en los currículos y el formato de clases, pensada exclusivamente para aulas de estudiantes de origen y formación intelectual europea, hablantes de idiomas europeos y, por supuesto, de fenotipo europeo blanco dominante (CARVALHO E FLÓREZ, 2014, p. 132).

A concepção de excelência no campo do conhecimento, a qual nos foi transmitida, acaba sendo baseada apenas nos modelos europeus e estadunidenses, firmados, na sua grande maioria, na produção neoliberal acadêmica. Ao situar o recorte geográfico da pesquisa em três países latino-americanos, buscamos apresentar e validar suas experiências educativas, pautadas no contexto da realidade

social, cultural e política; não pretendendo proclamar modelos a serem seguidos, mas comparar e compreender a realidade educacional desses países em suas diferenças e similaridades.

[...] decolonizar los conocimientos universitarios eurocéntricos con la inclusión de saberes indígenas, afros y de otras comunidades tradicionales de la región, considerándolos como saberes válidos que deben ser enseñados en igualdad de condiciones que los occidentales modernos (CARVALHO E FLÓREZ, 2014, p. 133).

Aqui destacam-se dois países que, por sua constituição social, cultural e política, foram eleitos para um trabalho comparativo com o Brasil: a Bolívia e o Chile. Na certeza de que, historicamente, inseridos cada qual em sua cultura e dinâmica histórica, esses países apresentam experiências diversas para a educação: Políticas e programas sociais que, na sua grande maioria, buscam a compreensão e a integração cada vez maior das crianças nas sociedades, acabam por tornar-se relevantes pela forma de condução dada em cada país, transformando-se em experiências a serem investigadas a partir da realidade local.

A educação constitui-se no principal caminho para o desenvolvimento da primeira infância num país, articulando-se aos demais setores que oferecem uma base de apoio, tais como: saúde e assistência social. No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), atende-se 35,6% das crianças em idade de creche (0 a 3 anos) e 92,9% das crianças da pré-escola (4 e 5 anos). O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) prevê o atendimento de, pelo menos, 50% da população de creche e 100% de pré-escola até o final de sua vigência (2024). Para atingir essa meta prevista pelo PNE, o atendimento às infâncias deveria estar na agenda prioritária dos gestores públicos.

As políticas educacionais para as infâncias em nosso país precisam de maior atenção por parte dos governantes, visto que a educação para as infâncias integra o debate sobre as desigualdades sociais que, historicamente, assolam a realidade brasileira, em particular, nos seus impactos à vida das crianças pequenas (CÔCO, 2016).

Investigar e trazer para a discussão mais duas experiências de políticas curriculares para as infâncias remete-nos a provocar o debate sobre como se percebe as infâncias nesses países, também foco do estudo, e quais as prioridades dadas

pelos seus gestores, compreendendo, a partir destas, as concepções que se tem de infâncias e a sua relevância na estruturação de políticas para seu atendimento.

Ao suscitar o estudo de duas outras experiências de políticas curriculares para as infâncias, não se tem a pretensão de buscar “modelos prontos” para a aplicação, mas as conhecer nas suas especificidades para evidenciar as diferenças e as semelhanças nas concepções de infâncias presentes nesses países. O desafio está em compreender, a partir de contextos reais, quais são as infâncias que estão postas a partir das políticas curriculares nos três diferentes países, tendo presente o lugar que ocupam as crianças na garantia do direito à educação. Essas reflexões levaram a definir, como problema central da pesquisa: que concepções de infâncias norteiam e orientam a formulação dos documentos político-curriculares para as infâncias de 0 a 6 anos do Brasil, Chile e Bolívia?

A partir dessa interrogação central, desdobram-se outras questões que conduzem o trabalho, potencializando a pesquisa, instigando ainda mais sobre o assunto, levando-nos à resposta do problema central. Quais as concepções de infâncias, suas características e ideologias que transversalizam o currículo no atual contexto social? Como se dão as políticas públicas educacionais e os direitos das crianças na América Latina? Em que contexto histórico, social e político, Brasil, Chile e Bolívia desenvolveram suas bases políticas e educativas para as infâncias de 0 a 6 anos? A partir do estudo comparado entre os documentos políticos-curriculares do Brasil, Chile e Bolívia, quais as semelhanças e as diferenças que há entre as concepções de infâncias?

Na busca por respostas a essas questões e ao problema central da pesquisa, optamos pela metodologia do estudo comparado, com base nas reflexões em Bray (2015); Bonitatibus (1989); Nóvoa (2009); Nóvoa e Catani (2000); Yang (2015) somando-se à pesquisa bibliográfica com base em Frairbrother (2015); Severino (2007) e à documental tendo como referência Gil (2002) e Cellard (2008). É evidente que essa opção é um tanto ousada, visto à sua complexidade na estruturação e nos seus desdobramentos. Essa escolha exige do pesquisador uma postura rigorosa de conhecimento abrangente que vai para além do foco específico da pesquisa. Faz-se necessário conhecer o todo, minimamente compreender os diferentes elementos que poderão influenciar a pesquisa e os possíveis entraves, tanto históricos, como políticos e sociais, que levam a determinado fim, para que se tenha subsídios e possa

integrar um instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade à luz das experiências dos outros (BONITATIBUS, 1989).

A escolha metodológica que transversaliza o percurso da pesquisa pressupõe o alcance dos objetivos propostos, os quais, em sua estruturação, estão assim constituídos: objetivo geral, o qual tem por finalidade, evidenciar as concepções de infâncias que norteiam e orientam a formulação dos documentos políticos-curriculares da educação de crianças de 0 a 6 anos do Brasil, do Chile e da Bolívia e, como objetivos específicos: revisar a literatura sobre os conceitos de infâncias e currículo como potencializadores do direito à Educação das crianças de 0 a 6 anos, por meio da contextualização histórica e social; desenvolver um estudo sobre as políticas educacionais e os direitos das crianças de 0 a 6 anos a partir da realidade na América Latina; apresentar brevemente o contexto histórico, político e social brasileiro, chileno e boliviano a fim de compreender a realidade educacional de cada país; identificar as semelhanças e as diferenças entre as concepções de infâncias presente nos documentos políticos-curriculares, buscando estruturar um comparativo entre esses países.

A pesquisa comparada que se delinea a partir dessa primeira proposição tem sua base no outro, no reconhecimento do outro em si, na constatação de diferenças e semelhanças num acumulado de valores que, nessa relação, busca conhecer-se na diferença (NÓVOA, 2009). Ao mesmo tempo, Yang (2015, p. 320) afirma que “uma política não existe em isolamento”, as influências sofridas por elas são das mais diferentes naturezas, mesmo que seus formuladores relutem em admitir esses fatos.

Além disso, a pesquisa comparada é considerada interdisciplinar, realizada em diferentes áreas de estudos, destacando-se estudos, principalmente, na Psicologia, Matemática e Sociologia, áreas com maiores publicações. Segundo Bonitatibus (1989), comparar é verificar através de dois ou mais elementos suas semelhanças e diferenças. Ainda, segundo a autora, o analista deve ter o conhecimento e a determinação a partir de três dimensões: a temporal, a espacial e a metodológica.

A dimensão temporal refere-se ao momento histórico da pesquisa, compreendendo um tempo fixo ou em movimento, neste caso, a pesquisa tem como proposta, o estudo de políticas curriculares para a primeira infância em três países latino-americanos, compreendendo o período da redemocratização dos países, após a ditadura militar, a partir da década de 1980 até os dias atuais. A espacial pode ser um estudo com perspectiva intra ou internacional, podendo realizar-se a comparação

em uma única unidade escolar ou até um estudo universal. Aqui firma-se o espaço internacional de abrangência da pesquisa, realizando-se o comparativo de políticas educacionais em três países eleitos. Na dimensão metodológica, a qual tem como finalidade a análise e a interpretação dos métodos educacionais que, por sua vez, é de maior complexidade, tem como objetivo, a busca de dados necessários para o fechamento do estudo realizado, neste caso, o estudo entre as semelhanças e as diferenças nas concepções de infância que trazem os documentos políticos-curriculares para as crianças de 0 a 6 anos. Dessa forma, a pesquisa comparada utiliza estas três dimensões, as quais oferecem os elementos necessários para o seu desenvolvimento.

Além disso, a comparação possui valor no outro, determinando uma metodologia de estudos que vem conquistando uma amplitude de pesquisadores, pois, ao perceber semelhanças e diferenças entre si, obtém-se valor nesse mútuo conhecimento, conforme afirma Franco (1992, p.14): “O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se percebe a diferença”. Constitui-se no processo de identificar as diferenças e as semelhanças, os distanciamentos e as aproximações, numa perspectiva de reconhecer-se.

Ao afirmar que o campo da educação comparada é interdisciplinar por natureza, destacamos que o seu enfoque de estudos sempre se dará a partir de um problema educacional, relacionando-o com o desenvolvimento social, econômico e político de um país, envolvendo aspectos culturais diversos, ou seja, multiculturais.

Este trabalho compõe um estudo comparado de políticas curriculares para as infâncias de 0 a 6 anos, a partir da sua estruturação em três países: Brasil, por ser de onde parte a pesquisa e que, em seu contexto político educacional, volta a deparar-se com o retorno de governos neoliberais, a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, governos que, na sua essência ideológica, têm vistas à educação apenas a um grupo de privilegiados, negligenciando esse direito à população, numa perspectiva de discriminação social e de classes, pela qual, como consequência, a infância tende a perder lugar e espaço na sociedade.

Quando nos referimos ao retorno de governos neoliberais, afirmamos que o governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) implementou políticas econômicas que seguiram a cartilha neoliberal, mantendo o país em semiestagnação econômica (PEREIRA, 2009), ao passo que, no governo do presidente Lula (2003-

2010), houve a retomada do crescimento econômico e social do país e, no campo da educação, a ampliação do acesso à educação básica e superior, políticas em defesa da diversidade sociocultural e de gênero, desenvolvimento nacional, com o Partido dos Trabalhadores (PT) no poder, o que findou com o retorno do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, atual Movimento Democrático Brasileiro – MDB de Michel Temer ao poder, que retomaria o neoliberalismo e, como consequência, a estagnação econômica aos moldes dos anos 1990, o que ocorreu a partir da cassação da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Após o *impeachment*, as políticas educacionais para as infâncias recuaram num descaso para com as crianças e seu atendimento educacional, retrocedendo nas propostas pedagógicas das instituições educacionais, onde apenas o aspecto assistencial permanece, prevalecendo o cuidado e, por vezes, distorcendo o aspecto pedagógico do brincar e até antecipando etapas pela própria descontinuidade das políticas educacionais. Aqui, podemos citar políticas e programas que davam suporte ao atendimento às infâncias e que vêm sendo esquecidos ou ainda foram extintos: Proinfância³, PNAIC⁴, Brasil Carinhoso, Proei⁵, no caso do Fundeb, que, no governo Lula, passou a inserir toda educação básica no seu atendimento, o qual, mesmo em meio a disputas, ainda resiste e continua vigente.

O Chile, país que se apresenta a partir de uma “educação de qualidade” em meio a sua política que anuncia a relação do público com o privado, em transferência da responsabilidade do Estado para com a educação aos setores educacionais privados, aplica a ideologia do mercado educacional e, como diria Ball (2000, p.04), pela “nova cultura de performatividade competitiva”, justificando, por esse fim, maior eficiência da oferta desses serviços, inclusive de *vauchers* para a oferta e atendimento às infâncias. O foco do Chile é a privatização da educação que vem desde o golpe de Estado de Pinochet, em 1973, visto que a sua oferta está atrelada diretamente ao repasse de recursos públicos ao setor privado, colocando em cheque o atendimento no setor público, privilegiando o atendimento e a qualidade do setor privado.

A Bolívia, em decorrência das mudanças estruturais na educação com a promulgação da atual Constituição no ano de 2009, apresenta uma educação como

3 Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

5 Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil

função primeira do Estado, priorizando a gestão do público no lugar do privado, vivenciando, assim, uma revolução educacional, com o viés que se volta à inserção de suas culturas, respeito à ancestralidade do seu povo e sua história. Afirmado enquanto propósito educativo, partir da Lei Educativa “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, (BOLÍVIA, 2010):

Numa etapa de mudança estrutural, considerada como um instrumento ideopolítico, a educação supera o estágio do Estado colonial, classista, elitista, discriminador para o de um Estado plurinacional inclusivo, assumindo o papel de transformador da sociedade na busca do bem-estar da comunidade, em uma complementaridade com a mãe terra e o cosmos.

A educação boliviana vem a ser o principal eixo de mudança e transformação na sociedade boliviana, buscando ultrapassar conceitos de uma sociedade colonial e consumista para uma sociedade democrática, plurinacional, recíproca e produtiva, procurando viver em harmonia com a comunidade, com a terra mãe e o cosmos, sustenta-se na vida mesma, entendida como construção sociocomunitária. “A educação de mudança se fundamenta em concepções socioculturais e linguísticas que emergem da diversidade de atitudes e práticas de diferentes nacionalidades e culturas do Estado plurinacional, que é de caráter eminentemente comunitário” (GUSMAN, 2014, p.196).

O pressuposto educativo da Bolívia está em manter viva sua ancestralidade, fortalecer os saberes e os conhecimentos dos seus povos originários, num constante movimento curricular. Esse novo modelo educativo sociocomunitário produtivo funda-se em conceitos derivados das quatro dimensões de desenvolvimento humano:

[...] a partir do espírito que origina **o ser**, na mente que se produz **ao saber**, o aprendido aplicado produtivamente **no fazer**, por meio dos quais chega-se **a decidir** dentro e para a comunidade, projetando uma identidade, cultura e conhecimentos próprios (GUSMAN, 2014, p.196 – grifos do autor).

É nessa dinâmica, nesse complexo e diverso movimento de políticas públicas e realidades socioculturais que se situa o estudo comparado, aqui com a abordagem de três diferentes países, numa perspectiva de pesquisar a estruturação política-curricular para as infâncias de 0 a 6 anos, abordando seus principais documentos de referência, como a principal fonte de pesquisa, pois o documento “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, como afirma Cellard (2008, p. 297). Agregamos a essa dinâmica pesquisa em sites oficiais dos países em questão, artigos

científicos, livros e demais bibliografias que possam ser julgadas como relevantes, as legislações de cada país, com o foco e o olhar para o processo político-curricular e as infâncias que ali estão inseridas. “Na prática, o valor de se estudar, com a atitude certa e rigor acadêmico, o funcionamento de um sistema educacional estrangeiro e que nos levara a ficar mais bem preparados para estudar e entender nosso próprio sistema” (SADLER, 1964, apud BRAY, 2015, p. 66).⁶

A dinâmica apresentada na estrutura desta pesquisa parte da importância e da relevância dos estudos na área de políticas educacionais para as infâncias de 0 a 6 anos, especificamente as políticas de currículo que estão presentes nos países escolhidos, as quais demandam as diretrizes político-pedagógicas, afirmando ideologias e concepções na estruturação educativa do Estado. Destacamos o Brasil, que, em sua atual proposição, desdobra-se em um cenário educacional de retrocessos e anulação de programas e políticas, as quais, na última década, apresentavam-se como os principais avanços na oferta e no atendimento às crianças. Cabe, a partir de então, discutir algumas questões e apresentar, de forma acadêmica, com fundamentos teóricos e científicos, a importância das políticas para a infância, as suas nuances no entendimento das concepções de infâncias, as quais influenciam diretamente nos elementos constitutivos sociais.

A criança constitui-se como sujeito histórico, isso quer dizer que cada uma tem o potencial de integrar sua história a partir de suas vivências e experiências. As crianças estão presentes no cotidiano social, necessitam de atenção e cuidado a contar suas especificidades, precisam estar nas agendas políticas prioritárias dos governos. A infância no Brasil é reconhecida na sua Carta Magna, que em seu artigo 227, afirma:

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

A infância brasileira é legalmente estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, Art. 2), caracterizando a pessoa de até 12 anos incompletos

⁶ No início da pesquisa, havia a perspectiva de uma inserção no Chile e na Bolívia, proposta abortada devido à pandemia que se alastrou também nesses países.

e adolescente aquele entre 12 e 18 anos. Esta pesquisa abordou o estudo das concepções de infâncias presentes nos documentos políticos-curriculares que norteiam a primeira etapa da educação para crianças de 0 a 6 anos, que, no caso brasileiro, compreende a Educação Infantil e, é caracterizada como primeira infância.

As infâncias, aqui referidas, têm uma relação estreita com o entendimento de criança como sujeito de direitos, atuante em seu meio social, a partir da perspectiva de categoria social da infância, a qual interpreta os modos de vida das crianças nas mais diversas interações simbólicas que elas estabelecem entre seus pares e com os adultos com quem convivem (SARMENTO, 2005, p.18).

Aprofundamos, neste sentido, um pouco mais o conceito de infância, sendo que o primeiro entendimento histórico sobre ele, conforme Kuhlmann Jr. (2015, p. 16), em seu sentido etimológico, originária do latim, tem, como significado a “incapacidade de falar”. Atribuída, genericamente ao período da primeira infância, compreende até os 7 anos, o qual, em tese, representa a passagem para a idade da razão. O sentido do conceito infância e suas características tem relação direta com as transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes e a cada uma delas é associado uma espécie de status. Ao longo dos anos, esse conceito foi sendo modificado a partir de estudos e pesquisas sobre as infâncias, o que o levou a ser reformulado, passando então a ter várias infâncias, teorizando-as a partir de diversos contextos sociais e culturais, onde as crianças estão inseridas, partindo daquilo que é vivenciado, sentido e experienciado, seja entre seus pares, seja com os adultos.

Historicamente, crianças sempre existiram, desde o surgimento do ser humano. O conceito de infância, no entanto, foi construído ao longo dos tempos. O que se nota no final do último século (XX) é discussões que pautam as crianças e suas infâncias, destacando-se socialmente a relevância do assunto, sendo apresentado em agendas políticas, nas discussões de pesquisadores e na própria constituição dos espaços escolares, que serviram e ainda servem como dispositivos de socialização e controle das infâncias (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 2-3).

A estruturação de espaços sociais, especialmente das escolas, remete-nos à imagem das infâncias que ali se apresentam, a concepção de criança que se tem pela imagem retratada por meio do espaço institucional disponível a elas. Leva, desse modo, ao entendimento da proposta pedagógica que está presente naquele local, além da concepção de educação ali retratada, remete à discussão e reflexão do

entendimento sobre o que é educação. A respeito do tema educação, Dewey (2002, p. 42) faz a seguinte reflexão:

A afirmação, tantas vezes proferida, de que educar significa “extrair” é excelente, se pretendemos apenas estabelecer o contraste com o processo de encher um recipiente. Porém, afinal de contas, é difícil relacionar a ideia de extração com a postura habitual de uma criança de três, quatro, sete ou oito anos de idade. À partida, ela transborda já com atividades de todos os tipos. Não se trata dum ser em estado de completa latência, que o adulto tem que abordar com grande cuidado e perícia, para assim extrair gradualmente o germe oculto na atividade. A criança é por natureza imensamente ativa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido. Ao serem orientadas e postas ao serviço dum fim organizado, tais atividades tendem a produzir resultados válidos, em vez de se dispersarem ou reduzirem à expressão de meros impulsos.

A criança por natureza é ativa, curiosa e potente, a centralidade do processo educativo está em gerir essas atividades e dar-lhes um “rumo definido”. Essas atividades partem da curiosidade da criança em conhecer, na sua necessidade de vivenciar e experienciar, para reinventar e possibilitar a construção de novos saberes.

A criança é o todo, a totalidade e ela não existe em fragmentos, notoriamente muitas escolas ainda reproduzem o tempo da produção, da indústria, deixando de lado o tempo da criança. O distanciamento do discurso da escola e do mundo real da criança permeia diariamente seu processo de conhecimento, fazendo com que sua experiência seja nula, visto que o contexto não se apresenta fragmentado. A essa fragmentação, atribuímos as especializações e divisões apresentadas pelo currículo, em que a escola fixa sua atenção na importância do conteúdo do currículo em detrimento da própria experiência da vida da criança (DEWEY, 2002, p. 160).

Essa crítica de currículo expressa por Dewey vem ao encontro daquilo que tradicionalmente se tinha como concepção: uma lista de conteúdos disciplinares que obrigatoriamente deveriam ser repassados durante um determinado período, desconsiderando totalmente a experiência do sujeito. Poucos questionavam ou perguntavam o sentido daquilo que estavam “aprendendo”, pois deveriam “aprender por igual”, constituindo uma padronização estrutural.

Se compreendermos a etimologia do termo “currículo”, o qual é derivado do latim *currere*, significa correr, ou ainda sob a ótica pedagógica *curriculum*, é entendido como ordenamento de saberes educativos (BETTICELLI, 2001, p. 160). Nessa perspectiva, os saberes ordenam o percurso formativo da vida escolar, levando a tornarmo-nos o que somos, na constituição da identidade e subjetividade de cada um.

Para auxiliar um pouco mais na discussão sobre currículo, é fundamental apropriarmos das análises de Tomaz Tadeu da Silva (1999). Esse autor apresenta, a partir das Teorias do Currículo, que, em tese, para qualquer teoria curricular, o pano de fundo essencial está em saber qual o conhecimento a ser ensinado, assim sendo, as diferentes teorias de currículo recorrem às discussões sobre a natureza humana, social, da cultura, a natureza da aprendizagem ou do conhecimento. Na busca por respostas sobre "o quê" será ensinado, as teorias do currículo estão envolvidas nos diferentes critérios de seleção do currículo, dando conta de justificar a escolha por determinados conhecimentos ou não para a sua constituição.

Assim sendo, o currículo não pode ser mais concebido apenas como listagem de conteúdos acadêmicos, pois ele está intrinsecamente envolvido com aquilo que somos e o que nos tornamos. No caso brasileiro, a definição de currículo para as infâncias está estritamente ligada à definição apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais:

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, Art. 3º).

É a partir desse contexto que se deve analisar como se dá a constituição curricular de base para o atendimento das crianças. Ao mesmo tempo que compreender quais são as diretrizes que estão norteando o todo desse processo, torna-se essencial a discussão da organização política de currículo, tendo o Estado como o principal agente promotor de políticas públicas sociais. Para tal, Hofling (2012, p. 33) parte da seguinte questão: "Como se originam, a partir de que movimentos de interesses surge a política?"

Políticas Públicas precisam ser entendidas como o "Estado em ação", na implementação de projetos e programas voltados aos mais diversos setores da sociedade. As Políticas Sociais estão para a distribuição dos benefícios sociais, com vistas à redução das desigualdades estruturais que são produto do próprio sistema econômico. Na Educação, as Políticas Sociais articulam-se às Políticas Educacionais, que nas suas particularidades, são vistas como inferências do Estado, visando à manutenção das relações sociais em um determinado contexto social (HOFLING, 2012, p.31).

As Políticas Educacionais são ações que podem ser pontuais ou não, dependendo se a sua abordagem busca maior eficiência e eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Elas dizem muito do momento político e histórico em que são formuladas, neste caso, dizem muito sobre políticas curriculares. Buscam nortear ações na gestão escolar, na estruturação curricular e da distribuição e aplicação de recursos. Quando nos referimos às Políticas Educacionais, tratamos de planos, projetos, intenções, proposições, ações governamentais, expressando a multiplicidade e diversidade cultural de uma determinada sociedade, de um tempo e espaço, em que elas manifestam-se. Elas dizem respeito a diferentes áreas de intervenção tais como: Políticas de Educação Infantil, Educação Básica, Educação Superior etc. Cada uma destas desdobra-se em outras. (SOUZA, 2006, p. 56)

Torna-se oportuno destacar que a política em educação pode ser encontrada em outras esferas, para além do Poder Público. Celina Souza (2006, p. 57) afirma que a sua abrangência é ampla e vem se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas, quer no campo dos suportes materiais, campo de propostas institucionais e até em setores propriamente pedagógicos, abrangendo desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro.

O papel do Estado, nesta pesquisa, precisa ser compreendido como aquele que promove políticas sociais, que é potencialmente entendido como “Estado em ação”, como agente financiador e regulador da política que produz intervenções, garantindo o acesso, para que todos tenham as mesmas oportunidades, respeitando as especificidades da população infantil na América Latina.

[...] a educação infantil é apontada como caminho promissor na redução das desigualdades sociais e geracionais, mas, como as origens sociais podem influenciar as chances de acesso dos indivíduos a essa etapa educacional, tem-se aqui uma situação em que as desigualdades de acesso à educação podem ser explicadas, em parte, pelas desigualdades socioeconômicas. Por isso, a importância de políticas públicas que busquem equidade e justiça social, ou seja, que priorizem o atendimento para a população socioeconomicamente menos favorecida, sem deixar de lado a busca pela ampliação do acesso a todas as crianças (VASQUES; SILVA, 2020, p. 14).

O acesso e a oferta do atendimento educacional às crianças constituem-se como principal ação de justiça social e equidade por parte do Estado, especialmente no que se refere aos países latino-americanos, ao passo que ampliar esse atendimento é garantir o direito das crianças enquanto cidadãs, entendendo que a

educação é o caminho para reduzir as desigualdades sociais, oportunizando que as crianças possam desenvolver-se, num espaço social que as acolhe em suas especificidades e singularidades.

Entendendo que as políticas são o Estado em ação, aqui a pesquisa faz uso dos documentos políticos-curriculares dos três países estudados: Brasil, Chile e Bolívia, com o foco específico para aqueles documentos base que orientam as práticas pedagógicas de atendimento às crianças e suas infâncias de 0 a 6 anos, buscando compreender as concepções de infâncias que norteiam e orientam a formulação das políticas curriculares, destacando o comparativo entre suas semelhanças e diferenças.

Buscando organizar a discussão, viabilizando a profundidade necessária aos elementos apresentados nesta introdução, a estrutura da tese está pautada em cinco capítulos, sendo que o primeiro é a introdução, havendo, além disso, a conclusão. O capítulo dois abordará as concepções de Infância e Currículo e suas nuances ideológicas no contexto social, assim como a sua relação com a experiência, a partir de autores como Silva (2009); Moreira e Candau (2007); Dewey (2002); Larrosa(2015); Pacheco (2003); Àries (1981); Oliveira (2011); Kuhlmann(2015); Grandino (2010); Corsaro (2011); Sarmiento (2008) que ajudam a conceituar as infâncias e suas representações ao longo dos tempos nas sociedades. Discutimos currículo como potencializador dos saberes das crianças, buscando algumas interfaces entre conhecimento escolar e as infâncias: suas vivências e experiências.

O capítulo três apresenta a discussão das políticas educacionais para as infâncias na América Latina, situando, especificamente, os principais conceitos de políticas públicas, as principais interfaces das políticas educacionais, bem como as políticas e os direitos das crianças latino-americanas. Isso é feito com base em autores como: Souza (2006), Hofling (2001), Frey (2000), Torjan (2009), Rosar e Krawczyk, (2001), Rosemberg e Mariano (2010), Berlinski e Schady (2016).

O quarto capítulo aprofunda o contexto de cada um dos países estudados. Situamos, inicialmente, a conjuntura histórica e social, com destaque para os principais momentos históricos recentes vividos por cada país, especialmente as disputas e conquistas no contexto educacional, chegando aos documentos legais, em particular os documentos políticos e educacionais que norteiam as diretrizes político-curriculares de atendimento às infâncias de 0 a 6 anos.

No capítulo cinco, passamos ao diálogo comparado, apresentando, inicialmente, uma discussão metodológica da pesquisa comparada. Além disso, neste capítulo, organizamos o percurso que se dá a pesquisa, trazendo fundamentos teóricos da pesquisa qualitativa, juntamente à pesquisa documental, bibliográfica e comparada, as quais perpassam a estruturação do trabalho. Elegemos as categorias da pesquisa, as quais foram eleitas *a priori*, isso quer dizer que não se aprofundou o conhecimento dos documentos políticos-curriculares dos países para essa definição, foram eleitas a partir do conhecimento prévio sobre a temática, abordado nos capítulos 2 e 3, além de considerar a sua relevância na oferta curricular para as infâncias e a representatividade no contexto social de cada realidade, o que, nesse entendimento, leva a constituir as concepções de infâncias presente em cada país “A definição de categorias analíticas, rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido [...]” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 219), para chegar à análise qualitativa dos dados extraídos, a fim de compará-los.

Em meio às discussões, já se explicitam os resultados da pesquisa, identificando as concepções de infâncias presentes em cada país, tecendo o estudo entre suas semelhanças e diferenças, a partir dos documentos políticos-curriculares para crianças de 0 a 6 anos. Legitima-se, neste sentido, por meio das discussões apresentadas, as infâncias que os diferentes países e suas culturas estão concebendo. Este capítulo finaliza em articulação com as conclusões e possíveis proposições futuras de estudos e pesquisas.

2 CURRÍCULO, INFÂNCIA(S) E SOCIEDADE: CONCEPÇÕES E IDEOLOGIAS

Iniciar um diálogo que tem, como objetivo, as discussões sobre conceitos de currículo, infâncias e sociedade significa pensar sobre a identidade do trabalho pedagógico por meio de políticas públicas que demandam as diretrizes para tal, as quais norteiam a representação das infâncias no contexto social do país, a criança e seu entendimento enquanto sujeito de direitos.

O trabalho aqui posto é provocador! No campo das políticas, enfrentamos dilemas teóricos e tensões ideológicas, porém se torna fundamental, ao passo que a estruturação de políticas curriculares constitui-se como cerne das propostas políticas e pedagógicas nos espaços escolares, orientando a sua forma de trabalho com as crianças e, como consequência, o seu desenvolvimento ao longo de todo percurso escolar.

2.1 Currículo: Experiência vívida na escola da Infância.

O percurso escolar compõe-se em torno de um currículo. Sua aproximação às políticas educacionais objetiva demonstrar que as implementações ou reestruturações políticas implicam diretamente na vida da escola e, como decorrência, no desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, cabe destacar, dentre as várias concepções de currículo, aquela que melhor caracteriza o entendimento a partir desse contexto, conforme Moreira e Candau:

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intensões educativas (2007, p. 18).

O currículo mantém uma relação direta com as experiências das crianças, como consequência das vivências proporcionadas pelas(os) professoras(es) a partir de uma intencionalidade pedagógica. A materialização do currículo proposto ocorre no cotidiano das interações pedagógicas, sejam elas entre os sujeitos envolvidos ou entre os conhecimentos presentes. A experiência curricular abarca questões que abrangem a identidade e a subjetividade dos sujeitos envolvidos, os quais se relacionam diretamente à intencionalidade pedagógica

Apoiado nos estudos de Silva (2009), afirma-se que as teorias de currículo têm em seu fundamento questões de “identidade” ou “subjetividade”, pois nos levam, a partir do seu percurso, a ser o que somos e envolvemo-nos a ponto de inevitavelmente ser parte do todo. As teorias de currículo tendem a “selecionar” quais conhecimentos são relevantes em determinados percursos formativos, estabelecem critérios para sua seleção, os quais justificam a escolha. Sob uma visão pós-estruturalista⁷, o currículo é visto como uma questão de poder a partir do momento em que se seleciona o que é importante aprender, em outras palavras, quando privilegia-se o que aprender, através de uma e exclusiva ótica, é uma operação de poder.

As teorias de currículo não estão, neste sentido, num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso de obter a hegemonia. As teorias de currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias de currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2009, p. 16).

Essa disputa de poder permite classificar as Teorias do Currículo em Tradicionais, Críticas e Pós-críticas, as quais se distinguem-se a partir dos seus conceitos, que, segundo Silva (2009), organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. As Teorias Tradicionais concentram-se basicamente em questões técnicas, saberes e conhecimentos dominantes julgados “necessários”, que respondem apenas a pergunta “o quê?”, a partir de um discurso de obviedade e de perguntas e respostas prontas. Já as teorias críticas e pós-críticas têm, como perspectiva, questionar o conhecimento como ele se apresenta, na busca por argumentos que têm, como fundamento, o pressuposto epistêmico que “nenhum conhecimento é neutro”, buscando o “por quê?”. Por que esse conhecimento e não aquele? Preocupa-se, desse modo, com a conexão entre conhecimento, identidade e poder.

7 O pós-estruturalismo surge como crítica ao estruturalismo, o qual pode conter diferentes interpretações. Partimos aqui do entendimento que o estruturalismo é um movimento de pensamento, uma forma de relacionar-se com o mundo, o qual determina estruturas específicas, que é o caso da ciência, na qual os estruturalistas baseiam-se para análise, pesquisas e estudos. Assim sendo, a ciência conjectura a eliminação do específico, levando à legitimação de certos determinismos sociais e, como consequência, à eliminação da percepção consciente do sujeito. Para romper com essa ideia, o pós-estruturalismo é marcado por pensar o sujeito, sua prática social a partir da valorização da ação social e da sua historicidade, o que antes era ocupado pela estrutura (COSTA e VERGARA, 2012, p. 74-75).

Com base na classificação sinalizada por Silva, podemos refletir quanto ao modo de vida social, fazendo relações às condições de vida, o modelo de trabalho, de produção, que nos remete a refletir a forma como se estrutura o currículo nos espaços escolares, as disputas que são travadas no campo epistemológico. A partir das teorias críticas e pós-críticas, tivemos uma abertura maior para discussões sobre o conhecimento, sobre os saberes que estão postos na estrutura educativa, buscando refletir e questionar sobre a sua real importância no contexto da vida cotidiana. Sob essa ótica Dewey (2002, p. 22) problematiza:

Todavia, enfrentamos um grave problema: o que fazer para, conservando estas vantagens, introduzir na escola algo que represente o outro lado da vida – ocupações que impliquem responsabilidades pessoais precisas e que exercitem a criança com realidades físicas da vida?

O currículo não pode ser concebido apenas como um processo de preparação para algo que virá, um dever, um vir a ser, ou ainda uma preparação para outra etapa do percurso escolar. Deve ser a experiência vivida como potencializadora de conhecimentos, desenvolvimento de saberes, contendo sentido para a vida em sociedade, em que a escola passa a ser uma espécie de centro comunitário ativo, colaborativo, interativo, e não um lugar isolado onde se aprendem singelas lições (DEWEY, 2002, p. 23).

Quando tratamos de “preparar” para algo, a primeira indagação que surge é: “preparar para quê?” A vida em sociedade acontece no presente, no cotidiano, nas ações das pessoas. Os espaços escolares não podem estar aquém dessa realidade. Tratando-se de infâncias e educação infantil, as propostas pedagógicas das escolas ainda estão abarrotadas de “atividades instrucionais”, objetivando o preparo para algo. Equivocadamente fragmentadas, essas “atividades” estão distantes de um processo contínuo, são incoerentes, justificada a sua importância na oportunidade do educador “ensinar” algo às crianças, reproduzindo uma etapa preparatória para a fase seguinte, com foco único e exclusivo no papel do adulto.

Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objetivos comuns. As necessidades e objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. A razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma unidade social natural é exatamente a ausência deste componente de atividade comum e produtiva. No recreio, durante as brincadeiras e desportos, a organização social ocorre espontânea e

inevitavelmente. Há algo para fazer, uma atividade para executar, exigindo uma divisão natural do trabalho, a seleção de líderes e subordinados, a cooperação e emulação mútuas. Na sala de aula faltam o motivo e o cimento de organização social. Do ponto de vista ético, a trágica debilidade da escola de hoje reside na sua ambição de preparar os futuros membros do tecido social num meio em que as condições do espírito social faltam visivelmente (DEWEY, 2002, p. 23-24).

A falta de experiência⁸ nas ações cotidianas das escolas das infâncias, em que o coletivo e o comum são a base da organização pedagógica, transpõe-se apenas a mera reprodução de ações determinadas pelas(os) educadoras(es), ao passo que essas ações vão sendo imitadas individualmente pelas crianças, as quais vão ganhando destaque no seu “aprendizado”, pois “reproduzem” os conteúdos propostos pelos adultos. As ações de auxílio mútuo acabam sendo distorcidas, na medida em que a criança “destaque” ajuda a outra que está em “atraso”, sendo que o ideal seria da participação coletiva, quando todos ativamente interagem, trocam ideias, comunicam-se, socializam. A vista disso, oportunizando igualmente a todos vivências significativas, com processos de continuidade, o aprendizado constante, o desenvolvimento de sujeitos presentes num convívio coletivo.

A escola torna-se o espaço primeiro de relação com o contexto social, com a comunidade, não podendo ficar distante daquilo que é real. A(o) educadora(o) torna-se, por excelência, fundamental nesse espaço, pois é o responsável por desdobrar e materializar o currículo. Daí a importância das(os) professoras(es) e das crianças em participar ativamente da sua construção, ter senso crítico na proposição de currículos que sejam desafiadores, democráticos, potencializadores, que tenham, como centralidade, o desenvolvimento cognitivo e humano, que respeitem opiniões e as minúcias de cada etapa educativa. Para tanto, as reflexões e as discussões constantes dentro e fora da escola são essenciais nesse processo (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 19).

A ideia de currículo tem ou, melhor, deveria ter como base os princípios de democracia, pois se constitui no espaço de discussão, enfrentamento, tomada de decisões e utopias. Precisa estar atento ao desenvolvimento dos sujeitos, para que sejam críticos, capazes de analisar os diversos contextos que se passam, de refletir sobre acontecimentos, compreender a realidade em que se encontra.

⁸ Como em Larrossa (2015), aquilo que é vivenciado, aquilo que permanece, aquilo que é sentido, que nos transforma a partir de um contexto de real significados.

A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se a segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstrato e remoto, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (DEWEY, 2002, p. 26).

O desafio maior ainda está em colocar em prática as vivências cotidianas das crianças, a postura docente de selecionar os conhecimentos relevantes e significativos, para que isso ocorra, é fundamental ter o olhar para as infâncias ali presentes. Conhecer e potencializar a conversação com os diferentes campos do conhecimento, com os saberes produzidos socialmente entre seus pares, ir além da mera reprodução de práticas pedagógicas que exercitem a repetição. A isso correlaciona-se o elemento central do currículo, “o conhecimento escolar”, o qual se caracteriza como uma construção específica da esfera educativa, não apenas como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola, tendo características próprias que distinguem de outras formas de conhecimento (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 22).

Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade (SANTOS, 1995, apud MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 22).

É nessa perspectiva e, com base nos autores citados, que o currículo para as infâncias precisa ser construído, na relação escola e sociedade, potencializando o desenvolvimento das crianças a partir das vivências que promovam ações de seu envolvimento com o mundo, promovam a inserção cultural nos seus diferentes contextos, a fim de sua ampliação, instigando a compreensão da realidade.

Uma proposta curricular para infâncias precisa conter experiências que possibilitem dar sentido às práticas diárias, às relações da vida cotidiana com a escola. A riqueza de possibilidades e interações farão com que a criança desenvolva-se, constituindo-se como o sujeito na centralidade nas proposições pedagógicas, desse modo, o currículo passa a ser estruturado a partir das percepções e necessidades das crianças, por meio de uma escuta ativa por parte dos adultos que estão imersos cotidianamente nos cenários infantis.

“Dar sentido a partir das experiências vividas” é a premissa da discussão ao pensarmos em currículo para as infâncias. A experiência torna-se viável pela possibilidade de transformação daquilo que já sabemos, não apenas a sua mera reprodução. Educar é dar possibilidades aos sujeitos de se perceberem no mundo, emanar de cada um a sensibilidade de ver o mundo a partir de diferentes perspectivas. Larrossa (2015), em seus escritos sobre experiência, faz-nos refletir:

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que já sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSSA, 2015, p. 2).

Educar para transformar é a concepção de educação pensada a partir das experiências vividas. Cabe indagar e refletir: Qual é o sentido de experiência em educação? Se não houver um entendimento sobre o conceito de experiência, sobre a profundidade de seu significado, qualquer coisa será considerada uma experiência: uma ocorrência diária, cotidiana, uma vivência corriqueira.

Experiência, a partir dos estudos do referido autor, está para além de simples fatos que ocorrem ou passam-nos diariamente, a falar sobre sua profundidade, sobre aquilo que é vivido, sentido, refletido, algo que nos toca e modifica. Experiência é algo que nos desconstrói a ponto de instigar novas perspectivas e desafia-nos a buscar algo novo, uma nova forma de perceber o mundo ao nosso redor, de entender o sentido da nossa existência.

Experiência é algo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza da experiência que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSSA, 2015, p. 9).

A partir desse breve fragmento, no tempo presente, deparamo-nos com uma sociedade que potencializa a reprodução de informações e fatos, em que a “informação” emana sem a busca por uma reflexão, disparam-se fatos cotidianos que “agradam” aos olhos de quem os vê. Assim, a escola precisa ser o lugar, por excelência, de debate e reflexão, não podendo aceitar “frases prontas” como base de

conhecimento. Não se reduz os conhecimentos, “Como se o conhecimento se desse como forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSSA, 2015, p.10).

Aqui não cabe mais a simplória e arcaica reprodução, não se concebe mais o adulto acima da criança, alguém que determina e outro que reproduz. Se o saber da experiência potencializa o desenvolvimento do sujeito numa perspectiva emancipadora, aqui cabe o papel do adulto como o sujeito mediador, potencializador de vivências que sejam significativas às crianças, que potencializem experiências. Dewey (2002, p. 41) já afirmava sobre o papel da escola, dos adultos e das vivências proporcionadas, certamente, aprender é o objetivo, porém viver mais, sentir, perceber e, assim, aprender através da interação com essa vivência.

A ressignificação do currículo pela escola precisa passar pelas experiências ao indagar as novas mudanças no mundo, a refletir na construção de novos conceitos e concepções sociais, a entender a criança como a centralidade das propostas pedagógicas, como sujeito de necessidades e curiosidades, buscando a significação dos conhecimentos e saberes que se constituem essenciais para seu desenvolvimento.

Com isso as experiências das crianças no cotidiano da educação infantil acontecem através da organização de contextos que possibilitem evidenciar e significar conhecimentos, os quais muitas vezes ficam implícitos para as crianças, embora devam ser conscientes para o professor e sedimentados em propostas de intervenção pedagógica (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 24).

Em outras palavras, o currículo passa a compreender um processo político, de tomada de decisões, de relações de poder, de influências cotidianas intrínsecas nas propostas pedagógicas. É o espaço público de tomada de decisões, que, articuladas entre si, normatizam e orientam o processo de ensino e aprendizagem, os quais se consolidam no elo com o saber social, segundo o qual José Pacheco (2003, p. 09), baseado nos princípios de educação progressistas de Dewey, destaca pontos que são fundamentais nas decisões em políticas para a educação: pensar compreensivo, relacional e publicamente, tendo em vista que a educação não pode ser vista de forma isolada de outras instituições.

É na concepção das Políticas Curriculares que encontramos arenas de enfrentamento, de tomadas de decisões, de lutas ideológicas, um espaço público e

legítimo, de diálogo constante entre os decisores políticos: professores, alunos e pais, engajados acerca de objetivos educacionais.

De fato, o currículo tem a centralidade no debate sobre as questões educativas. O currículo é um tema obrigatório na agenda das políticas dos governos, legitimados por diferentes ideologias. Fala-se em currículo em políticas curriculares e em educação como se tratasse de uma paixão: algo que não nos deixa indiferentes, algo que nos sensibiliza e nos torna atores de uma vontade (PACHECO, 2003, p. 10-11).

Nesses discursos, a representação de poder está demasiadamente presente, ao passo que a Política Curricular corresponde a uma ideologia, uma tomada de decisão, transpondo-se em uma ação simbólica representada por meio de documentos. Esses documentos instrumentalizados acerca de leis, decretos, portarias, despachos normativos, resoluções, ofícios, textos de apoio, os quais consideram um determinado contexto, que se situa num tempo e espaço, agregando diversos interesses e alianças elaboradas, transpondo-se no discurso oficial do estado (PACHECO, 2003, p. 14).

Se essa disputa curricular não depende exclusivamente de uma decisão escolar, mas social e política, a fim de se projetar um possível futuro, como se articulam essas decisões na educação infantil?

A educação para as infâncias é a etapa da educação composta por inúmeras especificidades. Ela abrange o estágio fundamental do desenvolvimento humano e social, em que os bebês potencializam seus movimentos, iniciam a descoberta do mundo ao seu redor e, junto, desenvolvem-se e passam a engatinhar, caminhar, correr, comunicam-se de diferentes maneiras: movimentos corporais, choro, expandindo o processo de comunicação oral. Para essas crianças, esse é o primeiro momento de afastar-se da sua família, a ruptura do espaço da casa para o espaço escolar, de construir novos vínculos, tanto afetivos quanto sociais. É um momento de muitas vivências e descobertas, o que preconiza um olhar de muita sensibilidade para as crianças nesse momento.

Segundo Gonzalez-Mena (2015, p. 281-282), os estudos de conteúdos sociais para programas de atendimento às crianças podem ser vistos como “desenvolvimento socioemocional”, em que esse espaço torna-se uma espécie de laboratório de relacionamentos humanos, no qual as crianças aprendem, na interação de experiências imediatas e vívidas, a constituir-se como sujeito e ainda se dar bem em

grupos, relacionando-se mutuamente, enquanto praticam suas habilidades sociais, exploram valores, na oportunidade de planejar, compartilhar e trabalhar em cooperação com seus pares.

Nessa visão, as políticas curriculares para as infâncias precisam pensar a vida cotidiana da escola, as diferentes vivências e interações que acontecem, a intencionalidade pedagógica nas ações cotidianas, necessitam considerar as experiências de mundo que as crianças trazem, articulando-as aos conhecimentos científicos, apoiando suas descobertas, indagações e investigações. Passando a escola à função primordial de apoiar e provocá-las para que as crianças possam ser sujeitos participantes na sociedade, buscando apresentar seus diferentes pontos de vista para constituir parte do meio em que vivem (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 22).

A Pedagoga Carlina Rinaldi⁹ destaca outro elemento fundamental e básico quando pensamos em um currículo para as infâncias: a “imagem das crianças”, como ricas fortes e potentes, na ênfase de tê-las como sujeitos únicos nas suas especificidades e com direitos definidos, em vez de unicamente ver suas necessidades fisiológicas. Rinaldi afirma que as crianças têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e desejo de comunicarem-se umas com as outras, elemento essencial para a sobrevivência, desenvolvimento e identificação da espécie. “Elas não desejam apenas receber, mas também querem oferecer, isso forma a base de sua capacidade de experienciar, o conhecimento autêntico...” (1999, p. 114).

[...] a transmissão e a reelaboração de conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes para as novas gerações estão presentes nos modos dos adultos de organizar e estruturar as práticas pedagógicas considerando as singularidades dos bebês e das crianças bem pequenas, bem como as diversidades culturais, sociais, etárias e políticas de cada grupo. Tal definição reconhece tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais, na seleção de experiências de aprendizagem quanto, e principalmente, no protagonismo de cada e toda criança nessa organização e seleção, em vez de ser um processo de ensino centrado em decisões apenas dos adultos (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 23).

O currículo é espaço público, o qual apresenta concepções ideológicas, a intersecção entre o conhecimento científico e os saberes sociais. Cabe destacar que,

⁹ Carlina Rinaldi é Pedagoga do Departamento de Educação de Reggio Emilia. Entrevista consta na publicação de Edwards, Gandini e Formam (1999), “As cem linguagens da criança”.

na disputa para compor o currículo da educação infantil ou educação para as infâncias, a centralidade está em entender sobre crianças e infâncias.

2.2 As infâncias: Rastros históricos das crianças na sociedade

Ao abordar os estudos sobre infâncias, procurar conhecer e compreender essa importante fase da vida do ser humano, precisamos buscar seu entendimento na história, a qual perpassa por entre diferentes vertentes sociais, como a da família, da educação, da sociedade, das relações de trabalho e produção, além da própria industrialização e urbanização.

É somente na era moderna da sociedade que se passa a ter um novo sentimento em relação às crianças, quando as suas especificidades são percebidas em relação à vida adulta, iniciando-se um processo de diferenciação entre a infância¹⁰ e a vida adulta, passando, então, a ter-se uma ideia de infância enquanto “etapa” da vida humana. Anterior a isso, a história trata de seres a partir de diversos entendimentos: do próprio senso comum ou deliberações religiosas.

Com base nos escritos de Ariès (1981), não havia o entendimento sobre infância e juventude na velha sociedade tradicional, período que pode ser entendido antes da Idade Média, assim que a criança demonstrava o mínimo de capacidade física já era considerada “adulto”. Até por volta do século XII, não existia lugar para a infância.

Remotamente, as crianças eram inseridas nas atividades cotidianas do mundo adulto, aprendiam seus afazeres pela convivência. Assim que nasciam, havia o sentimento de seres “engraçadinhos”, sendo que, durante os primeiros anos de vida, tratavam-nas como objeto de diversão, de “paparicação”, assim então Ariès denominou os primeiros anos de vida. Caso a criança não sobrevivesse ao período inicial de sua vida, a paparicação, pouco caso se fazia, pois logo vinha uma nova criança que a substituíria.

Não havia o sentimento de família em sua unidade e constituição, mas de interação e convivência comunitária, muito cedo, as crianças poderiam ser enviadas a outros lares para auxiliar nos afazeres cotidianos. Há relatos afirmativos que, em

¹⁰ O termo infância no singular, aparece neste capítulo para caracterizar uma etapa da vida humana, numa perspectiva de classificação biológica, de desenvolvimento humano.

comunidades antigas do velho continente, existiu uma espécie de classificação a partir de classes de idades, as quais eram marcadas por ritos de passagem, em que cada idade demandava uma função. Nessa perspectiva, a educação, naquele período, dava-se pela iniciação, transmitida do adulto ao jovem, com o intuito e o instinto de sobrevivência.

Aspectos religiosos ajudam a compreender o sentimento de infâncias no período. Traços de representações sacras demonstram um pouco da ideia que se tinha de infâncias: pessoas com traços físicos, vestimentas e até certa postura adulta, o que as diferenciava era seu tamanho, pois eram retratados em tamanho menor que uma pessoa adulta, uma miniatura. “No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS 1981, p. 39).

A história avança e, na Idade Média, podemos destacar a forma com que era classificada a vida humana, segundo estudos de Àries, como as “Idades da Vida”, as quais correspondem aos planetas em número de sete. Segundo Àries (1981, p. 25-26), a primeira idade foi chamada de infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, período em que é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois é o período que a criança ainda não manifesta verbalmente, de forma perfeita, suas palavras, pois se acreditava que ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes. Após a infância, vinha a segunda idade, chamada *pueritia*, que era assim chamada porque, nessa idade, a pessoa é ainda como a menina do olho, como afirma Isidoro, sendo que essa idade dura até os 14 anos.

Depois segue-se a terceira idade, que é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino em seu viático, no vigésimo primeiro ano, mas, segundo Isidoro, dura até 28 anos, podendo estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade fora chamada de adolescência porque a pessoa era bastante grande para procriar. Nessa idade os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural (ARIÈS, 1981, p. 25-26).

E, por isso, acreditava-se que a pessoa crescia nessa idade, toda a grandeza que lhe é devida pela natureza. O crescimento, no entanto, terminaria antes dos 30 ou 35 anos, ou até mesmo antes dos 28. Certamente, devia ser ainda menos tardio numa época em que o trabalho precoce mobilizava mais cedo as reservas do organismo. Depois, segue-se a juventude, que está no meio das idades, embora a

pessoa aí esteja na plenitude de suas forças, sendo que essa idade dura até 45 anos, ou até 50. Essa idade foi assim chamada, de juventude, devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros, pela disposição em fazer as tarefas da vida cotidiana. Em continuidade, segue-se a enectude, a qual estaria a meio caminho entre a juventude e a velhice, ainda chamada de gravidade, porque a pessoa, nessa idade, é grave nos costumes e nas maneiras; salientando-se que, nessa fase, a pessoa ainda não é considerada velha, mas já passou da juventude. Após essa idade, então segue-se a velhice, que duraria, na concepção de Ariès e com base em seus estudos, até 70 anos ou até a morte. A velhice fora assim chamada, porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram e caducam em sua condição (ARIÈS 1981, p. 25-26).

Essa organização parte do pressuposto que, no período em questão, já se apresentava uma ideia do que seriam as infâncias, mesmo que fosse apenas uma mera “classificação social”, entendendo as suas especificidades e necessidades. A educação, nesse período, vai acolher essa classificação social, apontando a importância da interação entre os sujeitos de diferentes idades de vida. Podemos ver, a partir da Idade Média, que a educação vai modificar-se, moldando-se a partir da transmissão de saberes e valores, mediada por um processo de aprendizagem. O que contraria completamente a classificação por idades, ao passo que a inter-relação dar-se-á na integração entre crianças, jovens e adultos e não apenas na classificação. Ariès (1981, p. 9) afirma esse processo como sendo a mistura de idades, decorrentes da aprendizagem, o que, para o autor, constitui-se como traço dominante na sociedade em meados da Idade Média avançando até o século XVIII.

Os costumes, as fases e, principalmente, a tipologia física determinavam as idades da vida no período. Por momentos, na história, notamos a fusão ou a não compreensão de conceitos como juventude e adolescência, tratando-as como infância, porém, com o avanço da história, obteve-se o entendimento deste conceito ligado à ideia de dependência, *Enfant* (Francês). Nessa perspectiva, só se saía da infância ao sair da dependência, termo que acabou por designar homens de baixa condição social, subordinados, auxiliares e até soldados (ARIÈS, 1981, p. 32).

Outro fato que cabe destaque, até para que possamos melhor compreender esse sentimento das infâncias ao longo dos tempos, e como se percebia as crianças pelos adultos, era sobre como se vestiam as crianças e os trajes que lhes eram postos. Usavam vestidos ou túnicas que lhes cobriam o corpo todo, em alguns momentos

variavam com calças justas por baixo, vestimentas que, na sua grande maioria, eram adaptadas das vestimentas dos adultos, as quais não tinham mais serventia para estes. Durante cerimônias ou festividades, as crianças faziam uso de vestes um tanto mais elaboradas, em sinal de honra e respeito.

Com o passar dos tempos, a forma de vestimenta também passou a sinalizar a divisão de classes, cada criança usava a vestimenta conforme a sua condição social. A infância da classe burguesa representava um capital mais elevado, constituindo-se como uma luxuosidade sem precedentes. Podemos, a partir dessas considerações, notar que se inicia a formação de um sentimento de infância, separando-a da idade adulta, porém esse sentimento de infância permanecia apenas para as classes mais nobres da sociedade.

Ainda sobre como a vestimenta retratou a infância do período, Ariès (1981, p. 74) destaca, em seus estudos, a afeminação (aparência ou modos femininos) dos meninos, a qual perdurou até o início do século XX. Em suas vestimentas, os vestidos recebiam golas de renda, o que acabava por dificultar a distinção entre meninos e meninas até por volta dos 5 anos de idade. O referido autor afirma que, a partir do testemunho da história dos costumes, os meninos foram as primeiras crianças especializadas. Os meninos já frequentavam as escolas no final do século XVI, enquanto as meninas ainda eram confundidas com mulheres adultas; a sua inserção ocorreu tempo depois.

Os internatos de meninos, que formavam para academias e carreiras militares, adotaram uniformes com calças compridas, em estilo marinheiro, deixando de lado os vestidos que até então faziam parte do seu cotidiano. Esses internatos desenvolviam práticas pedagógicas basicamente fundamentadas nos princípios de obediência e respeito e na reprodução de textos bíblicos, contexto que adentrou os estudos sobre literatura, artes e aritmética. Já nas classes menos favorecidas, os cuidados fora da família eram vistos como uma espécie de “extensão do lar”: o cuidado, a higiene e a preservação da saúde, pois o atendimento dava-se aos bebês e às crianças abandonadas ou rejeitadas pelos seus entes, o que por muito tempo na história das infâncias e educação infantil, permanece como a centralidade de suas práticas.

Ademais, cabe aqui salientar que essa percepção de infância dá-se pelos meninos, a sua inserção nos internatos e a sua estruturação, que surge nas classes mais favorecidas da sociedade naquele período da história.

O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina. Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras (ARIËS, 1981, p. 66-67).

Com o avanço e o desenvolvimento do continente europeu, especialmente com a industrialização e a expansão comercial, deram-se novas considerações sobre infância, para além das especialidades antes apresentadas: os costumes e as vestimentas ou a percepção primeira dos meninos como “crianças”, em relação às meninas. Ainda nos séculos XV e XVI, surgiram autores como Erasmo (1465 – 1530) e Montaigne (1483 – 1553) com um pensamento específico sobre a criança, em que o respeito à natureza infantil deveria ser levado em consideração pela educação, ao passo que o jogo deveria estar diretamente associado à aprendizagem (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Porém, o desenvolvimento industrial e comercial perpetuou situações de pobreza e abandono de crianças de maneiras extremas, além dos conflitos e guerras que, com frequência, abatiam as sociedades, levando as mulheres das localidades a estruturarem pequenos lugares de acolhimento. Esses movimentos potencializaram, gradativamente, locais formais de atendimento às crianças, na sua maioria, de cunho religioso.

Aqueles pioneiros acreditavam que, como as crianças nasciam sob o pecado, cabia à família e, na falta dela, à sociedade corrigi-las desde pequenas. Eles defendiam um rigoroso planejamento do tempo nas escolas, mesmo nas que atendiam crianças pequenas, gerando uma rotina de atividades a ser observada diariamente e fundada na ideia de autodisciplina. Em outras escolas, leitura e escrita eram ensinadas a partir dos 6 anos, embora ainda dentro de um objetivo de ensino religioso (OLIVEIRA, 2011, p. 60-61).

Com o passar dos tempos, essas instituições foram ganhando espaço na sociedade, responsabilizando o Estado para com a oferta e atendimento da classe pobre da sociedade. Implementaram-se leis e ampliou-se a oferta desse atendimento nas áreas de saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho e da

educação, expressando a ideia e a concepção assistencial, bem como a nova interpretação de significados de caridade e filantropia. Assim sendo, segundo estudos de Kuhlmann (2015, p. 56-57), enquanto caridade relacionava-se à religião, Estado e pobreza, filantropia era ligada à iniciativa não governamental, uma organização racional da assistência.

A partir da Idade Moderna, iniciou-se um novo momento para a educação das crianças pequenas, com o crescimento da urbanização e a transformação da família. Ainda, segundo Oliveira (2011), naquele período, o pragmatismo tecnicista e o desenvolvimento científico potencializaram as condições para a formulação de um novo pensamento pedagógico, além da perspectiva da escolaridade obrigatória, centrada nas necessidades da criança para o ingresso no mundo adulto. Mais uma vez, essa regra não se aplicava às classes mais pobres da sociedade, enquanto a elite política afirmava não ser correto a educação às crianças pobres, apenas que se aplicasse o aprendizado de algum ofício, a obediência e a devoção.

Os novos pensadores avaliavam que a educação para a criança deveria ser direito universal, não apenas para as classes favorecidas da sociedade. Os pioneiros da educação para as infâncias, na sua nova formulação pedagógica, acreditavam que o processo de aprendizagem deveria ser para além da disciplina e punição, ou apenas da obediência, o foco principal deveria ser em como educar as crianças. Assim, o processo centrava-se na criança e em suas necessidades. Esse novo modelo pedagógico contrariava a forma como se estruturavam as instituições que atendiam crianças pobres.

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, com se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas (KUHLMANN, 2015, p. 69).

Nessa perspectiva, as instituições que atendiam crianças pobres não educariam, apenas teriam como cunho principal o seu cuidado, higiene, preservação da saúde e a imposição de regras para a sua submissão. Essas instituições assistenciais tiveram como nomenclatura: creches, escolas maternais ou asilos, dependendo do lugar/país onde se situavam. No contraponto a isso, as instituições educativas a que a classe burguesa da sociedade tinha acesso apresentavam em si

conceitos pedagógicos que consideravam as infâncias e a educação como uma proposta de aprendizagem, com base em estudos de pensadores que emergiram no período.

Destacamos, com base nos estudos de Oliveira (2011), os quatro principais estudiosos sobre infâncias e educação entre os séculos XVI e XIX: Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Eles vieram fortalecer aquilo que filósofos como Sócrates, Montaigne e Platão, em sua época, já apontavam: uma aprendizagem que tem, como base, a própria criança e a brincadeira, como principal vínculo.

Comênio (1592-1670) era educador e bispo protestante checo, acreditava no brincar como forma de educação dos sentidos e da imaginação, elementos que, na sua visão, precediam o desenvolvimento do lado racional da criança. As experiências com o manuseio de objetos, a manipulação de diferentes materiais pedagógicos e atividades diversificadas de acordo com a idade potencializariam o desenvolvimento de aprendizagens abstratas e a comunicação oral. Defendia uma organização sequenciada das atividades, o planejamento de tempo e espaço escolar. Apontava uma ideia de “jardim de infância”, o local para a educação das crianças, na perspectiva de plantas sendo cultivadas (OLIVEIRA, 2011).

Rousseau (1712 – 1778), filósofo genebrino, defensor do papel da mãe como educadora natural da criança, desenvolveu uma proposta educativa, a partir da sua principal obra “Emílio”, o qual era contra autoritarismos e a violência contra a natureza humana, combatia qualquer tipo de preconceito. Em sua época, já tinha um pensamento revolucionário de que a infância não era uma etapa de preparação para a vida adulta, mas um momento da vida com valor em si. Sua proposta de educação era de maneira natural, a qual seguisse livremente o ritmo da natureza, resultando no exercício das capacidades infantis, em outras palavras, daquilo que ela é capaz de desenvolver de acordo com sua idade. Acreditava no potencial da curiosidade infantil, na emoção sobrepondo a razão, contrariando os dogmas religiosos da época, os quais doutrinavam e controlavam as crianças (OLIVEIRA, 2011).

Pestalozzi (1746 – 1827), educador suíço, defensor de uma educação na perspectiva integral, acreditava que a educação deveria estar centrada na bondade e no amor, desde o nascimento da criança. Sua teoria era reforçada nas práticas desenvolvidas com as crianças, em que o ambiente de aprendizagem deveria ser o mais natural possível, contendo trabalhos manuais e o desenvolvimento de destrezas práticas, contendo regras, mas acima de tudo amor. Abominava castigos ou prêmios,

não havia notas ou provas, pois o desenvolvimento da criança dependia da sua trajetória diária, do mais simples ao mais complexo, com base nas regras que deveriam ser seguidas. O aprendizado deveria ter, como base, os três elementos: moral, física e intelectual. Sua proposta educacional com base nas ideias de liberdade e espiritualidade percorreu outras realidades, integrando o cuidado e a educação de crianças pequenas para além das famílias tradicionais (OLIVEIRA, 2011).

Froebel (1782-1852) educador alemão, fortemente influenciado pelas ideias de Pestalozzi, era avançado em seu tempo por ideais de liberdade, uma filosofia espiritualista e uma perspectiva mística, foi o fundador do “Jardim de Infância” – *Kindergarten*, no ano de 1837, considerando que, se bem “cultivadas”, as crianças desabrochariam sua divindade interior, a partir dos potenciais de amor, simpatia e encorajamento, a serem ofertados pelas educadoras “jardineiras”, as quais ofereceria condições favoráveis. Esses jardins de infância apresentavam uma proposta de educação para as crianças, diferenciando-se das creches e instituições maternas. Froebel incluiu atividades com base na cooperação e jogos, tais como: canções, músicas para livre expressão e movimento, atividades manuais, cultivo de hortas, confecção de brinquedos, conversas, poesias, modelagem, recorte, dobraduras, alinhavos. Além disso, agregou recursos pedagógicos: cubos, blocos cilindros, argila, areia, papel, o que potencializaria aquilo que o educador tanto preconizava que era o estímulo à iniciativa da criança no seu desenvolvimento, descobrindo-se, modificando, buscando soluções (OLIVEIRA, 2011).

Esses educadores e pensadores que tratam da educação de crianças pequenas provocaram discussões em torno do atendimento às infâncias, influenciaram e ainda influenciam fortemente diversos estudiosos que se voltaram para questões que envolvem as infâncias.

Historicamente, houve diversos e até divergentes entendimentos sobre as infâncias e as crianças, principalmente, nas sociedades antigas, o que, por vezes, inclusive, intrigava-as, especialmente quanto ao seu modo de ser e agir. Esse pequeno e vertiginoso histórico situa-nos, brevemente, a respeito de concepções das infâncias que já perpassaram pelos contextos históricos e sociais. Para melhor compreender e desenvolver estudos e pesquisas sobre o tema, seu conhecimento é fundamental, pois a sua apropriação proporciona-nos um melhor entendimento social das infâncias, remetendo esse contexto histórico às estruturas contemporâneas de educação.

2.3 A contemporaneidade: Um olhar qualificado para as infâncias

Na contemporaneidade, surgem especialistas que apresentam as infâncias para além do cuidado e da sua proteção, com vistas a entender esses sujeitos com necessidades próprias, proporcionando-lhes vivências significativas que potencializam o seu desenvolvimento, levando a emergir diversos pesquisadores e posicionamentos sobre crianças, as infâncias e a educação. A primeira metade do século XX foi marcada por vários educadores que dedicaram suas vidas e trajetórias à educação, especialmente na educação de crianças pequenas, com vistas a atender suas especificidades e necessidades. Um olhar diferente em relação às crianças como sujeitos reais e potenciais, que necessitam estar presentes, que são capazes de produzir, de opinar, de participar, de desenvolverem-se.

Por conta disso, cabe destacar aqueles autores que, de certa forma, tiveram e ainda têm grande influência na educação para as crianças, a partir da concepção e entendimento que apresentam sobre as infâncias e o seu desenvolvimento. Conhecer as crianças e suas infâncias faz-nos ter a compreensão sobre qual sociedade queremos, como consequência disso, as propostas pedagógicas proporcionadas em nossas instituições de educação são as promotoras desses sujeitos nos diferentes contextos sociais.

Com vistas a isso, destacamos a influência de quatro pensadores, que, antes de estruturar uma proposta educativa para as crianças, puderam percebê-las como sujeitos em potencial, compreendendo as infâncias, a partir das diferentes experiências vividas: Montessori, Wallon, Piaget e Vygotsky.

Crendo na infância como base para todo desenvolvimento ulterior, Maria Montessori e seus estudos deram um novo olhar para a educação e seu novo movimento que se iniciava no início do século XX. Nascida na Itália em 1870, foi a primeira mulher italiana a concluir medicina, em seus primeiros anos, exercendo a função, foi encarregada de atender jovens na ala psiquiátrica, percebeu, no seu cotidiano, a necessidade do desejo de brincar, vivenciando momentos em que as crianças brincavam com pedaços de pão no chão, pois não havia objetos, sendo que, a partir dessa experiência, buscou elementos para pensar num projeto de educação para suas necessidades e desenvolvimento (RÖHRS, 2010).

Abandonou, em parte a medicina, e estudou pedagogia, passando a dedicar-se aos problemas educativos e pedagógicos, trabalhou na formação de educadores

que atuavam com crianças com deficiência e retardos mentais. Fundou uma instituição para atender crianças pobres de San Lorenzo em Roma. A *Casa dei Bambini*, como fora chamada, acolhia crianças e buscava com que elas desenvolvessem a partir do conhecimento do mundo que as cercava, a partir das próprias experiências cotidianas. Essas instituições foram se expandindo, transformando-se em modelos a serem seguidos por educadores que, seguidamente, visitavam-nas para entender sua organização.

Maria Montessori foi considerada a autêntica figura do movimento internacional da Educação Nova. Fortemente influenciada por Rousseau e sua crítica ao mundo adulto, a qual não levava em conta as crianças e suas capacidades de desenvolvimento e autonomia. Sua concepção central era de que as crianças necessitavam de um ambiente apropriado, com objetos didáticos pensados e produzidos para que as fizessem desenvolver-se tanto interna quanto externamente, levando-as ao encorajamento, à autodisciplina e à responsabilidade, o que a diferenciava dos demais pensadores da Escola Nova (RÖHRS, 2010).

Sua abordagem pedagógica tinha, como pano de fundo, a observação, acreditava que era função primeira dos trabalhadores da educação observar cotidianamente as ações infantis para potencializar as atividades diárias, ponderando que, para ensinar, é preciso observar, silenciar, método que chamou de “ciência da observação”.

[...] e saber observar é a verdadeira marcha rumo à ciência. Porque se não vemos os fenômenos, é como se eles não existissem. Ao contrário, a *alma do sábio* é feita de interesse apaixonado pelo que ele vê. Aquele que é iniciado a ver começa a se interessar, e esse interesse é a *força motriz* que cria o espírito do sábio (MONTESSORI, 1965, p. 125. Grifos da autora).

Para observar é necessário aprender, técnica que exige disciplina, silêncio e capacidade de interpretação. Montessori acreditava que o sucesso da ação educativa dependia da humildade, da paciência e do encantamento perante a vida. A percepção das minúcias da vida cotidiana, a sensibilidade de ver as crianças e suas infâncias com potencial e únicas em si permitiram uma abordagem de ação direta para com as crianças, propiciando aos adultos perceberem suas qualidades e necessidades, que emergem em um ambiente com atividades espontâneas.

As experiências da vida cotidiana, a permissão das crianças ao contato com objetos, com a natureza, com o outro, potencializam o seu desenvolvimento nos

aspectos internos e externos: cognitivo, motor, social, afetivo, a liberdade de escolhas a partir das suas preferências, a educação para os sentidos, como consequência, o senso de responsabilidade e autodisciplina. Nessa perspectiva, Montessori afirmou o brincar como o potencializador e o estruturador dessa atividade, que é própria da criança, a partir da qual cada criança tem seu potencial próprio de aprender, o seu tempo.

Já Wallon direcionava todos seus estudos e pesquisas em obras que consagassem a criança e o seu desenvolvimento a partir de uma teoria da não linearidade. Henri Wallon nasceu no norte da França no ano de 1879, psiquiatra infantil, estudou medicina e psicologia. No início de sua vida profissional, lecionou pelo período de um ano, sua formação inicial foi em Filosofia, após foi declinando aos estudos da medicina. Interessou-se por um longo período pelos estudos de anomalias físicas e mentais em crianças. Ao retornar da Guerra, defendeu, no ano de 1925, sua tese de Doutorado com o tema: “Estados e problemas do desenvolvimento motor e mental da infância”.

Por mais prestigioso que fosse seu trabalho para a época, especialmente para os estudos da psicologia, Wallon, não satisfeito, abriu uma clínica/laboratório no subúrbio de Paris, onde atendia em especial estudantes e futuros profissionais da educação, o que o impulsionou na realização de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. No ano de 1925, foi diretor do primeiro laboratório de psicologia para criança na Escola Prática de Altos Estudos em Paris, garantindo, em seus estudos, aplicações práticas e, por vezes, imediatas em pesquisas sobre Educação Infantil (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Acreditava num melhor conhecimento da criança, a partir da abordagem de diversas áreas, especialmente, da psicologia e da pedagogia. Apontando que o desenvolvimento humano não é linear, pois é marcado por avanços, recuos e contradições, portanto não há um processo sucessivo de etapas, considerando que esses conhecimentos não precisam ser combatidos pelos educadores, mas dinamizados, pois o desenvolvimento infantil perpassa por diversos conflitos (GRANDINO, 2010).

Wallon é responsável pela elaboração de um modelo heurístico que procura compreender as diversas dimensões da expressão humana que, por estarem vinculadas e por serem indissociáveis, promovem o desenvolvimento humano. Destaca-se por demonstrar que aspectos como a afetividade e atividade motoras, via de regra desprezadas na análise desse tema, têm

importância decisiva no complexo interjogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança (GRANDINO, 2010, p. 34).

Nessa perspectiva, o autor, a partir de seus estudos e vivências, percebia a criança e seu desenvolvimento como um processo de construção e reconstrução, partindo de processos cognitivos e afetivos, das suas relações que ocorrem ao longo da vida. Assim, a emotividade é vista como a mobilizadora do adulto para com a criança, é o meio da percepção às necessidades infantis. Dessa forma, Wallon afirmava que a expressão emocional é fundamentalmente social, considerando que o ser humano é essencialmente social (GRANDINO, 2010).

Ele chama a atenção para a necessidade de desconstruir o olhar adultocêntrico presente na observação e nas metodologias de investigação sobre o desenvolvimento infantil. Com isso ele alerta para o fato de que algumas manifestações da criança, interpretadas pelo olhar do adulto – sempre marcado por seu próprio referencial – tende a gerar posturas e a construir sentidos muitas vezes equivocados daquilo que a criança demonstra (GRANDINO, 2010, p. 38).

Essa desconstrução adultocêntrica marca a necessidade de perceber a criança e potencializar suas experiências, o adulto tem a tendência de “achar” que sabe o que é o melhor para as crianças, porém, muitas vezes, de forma equivocada, passando por cima de suas reais necessidades. Nessa ótica, cabe o adulto atentar aos equívocos e potencializar, na criança, o seu desenvolvimento a partir da ruptura de etapas, superando-as a partir de suas próprias vivências. A passagem para uma nova fase, segundo estudos de Grandino, em Wallon (2010), dá-se na formação de uma personalidade autônoma, o que ocorre partir de diferentes momentos, na sua alternância de experiências exteriores, na interação e vínculo com os diversos atores e momentos de interiorização, “ensinamentos” para que a criança interiorize e construa o processo de interiorização e constituição em si mesma.

Para Vygotsky, pensamento e linguagem no desenvolvimento da criança são o pano de fundo, a partir da teoria histórico-social do desenvolvimento individual. Por mais curta que tenha sido a sua vida, seus estudos e suas obras permanecem vívidas entre os estudiosos da área, sendo de grande relevância na compreensão da infância e seu desenvolvimento. Nascido em um pequeno povoado da Bielorrússia em 1896, Lev Semionovich Vygotsky estudou direito, história e filosofia em Moscou na Rússia, além de ter adquirido um vasto conhecimento da área de ciências humanas: literatura, linguística, língua, bem como poesia, artes, tudo isso antes de dedicar-se à psicologia.

Após concluir seus estudos acadêmicos, Vygostky dedicou-se a ensinar psicologia e estudar crianças com deficiências. Em 1924, afiliou-se ao Instituto de Psicologia, onde, com outros estudiosos da psicologia, buscou reestruturar seus estudos e desenvolveu sua teoria histórico-cultural. Segundo seus estudos, o ser humano caracteriza-se, primariamente, pela sociabilidade: “Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura” (IVIC, 2010, p. 16).

Além da interação social precoce no desenvolvimento da criança, Vygotsky apresenta-nos a interação com os produtos da cultura, os quais, a seu ver, não acontecem de forma isolada, ocorrem sob forma da interação sociocultural. O adulto tem papel de grande importância, ao passo que, na interação de criança com o adulto e do adulto potencializando seu contato com diferentes instrumentos produzidos socialmente, a criança construirá seus símbolos sociais, um deles conhecido como a linguagem.

A constituição do sujeito apresentada por Vygotsky, segundo Bastos (2014, p. 63), concebe, inicialmente, que a criança não tem a noção de si mesma, não se identifica, identifica a imagem do outro, a partir da qual descobre a sua própria imagem. Assim, a autora conclui que a percepção do próprio corpo pela criança é gradual, necessitando um exercício contínuo para o estabelecimento de analogias em relação ao outro, potencializando aproximações e diferenciações para a sua maior evolução. Nessa perspectiva, o sujeito é fortemente influenciável e determinado pelo meio em que se encontra.

A mediação é o fundamento da intersubjetividade, da relação do eu e do outro, e uma das mais significativas contribuições da obra de Vygotsky. A mediação é entendida como a própria relação e se dá por meio de signos, dos instrumentos, da palavra e da linguagem. A subjetividade também é um processo em constante transformação, sendo mediada pelo contexto social e histórico, constituída pelo sujeito a partir de suas influências e determinações mútuas com o meio (BASTOS, 2014, p. 65).

Vygotsky, em seus estudos, aponta a brincadeira na infância como a principal potencializadora das atribuições significativas feitas pelas crianças aos objetos e situações vivenciadas, as transformações e os processos de simbolizações dão-se por meio das brincadeiras das crianças, dos jogos de imitação da criança em relação ao adulto, utilizando objetos para criar essas situações. Esse objeto é potencialmente

transformado em brinquedo, o qual é atrelado à imaginação e à simbologia transposta pela criança, a partir das quais ela internaliza a ação vivenciada.

A brincadeira também favorece à criança se colocar no lugar do outro, tentar vivenciar como o outro, representar diferentes papéis, que acabam por ampliar sua percepção de si e do mundo. Essa vivência da alteridade contribui tanto para os processos identificatórios como para a construção do conhecimento de si e do outro. Desse modo, quanto mais diversificadas forem as experiências e interações do sujeito, mais possibilidades de criação e de internalização ele terá (BASTOS, 2014, p. 69).

Os estudos de Vygotsky trazem-nos a sua forma de ver o mundo das crianças, compreendendo o processo da infância¹¹ a partir das interações sócio-histórico-cultural, em que, pela influência dos diferentes ambientes e objetos culturais, a criança vai se desenvolvendo, vai se constituindo como sujeito pertencente a um grupo social. Por sua vez, a brincadeira e o brinquedo tornam-se o principal aliado desse processo de continuidade.

Outro grande estudioso que merece referência quando se trata de estudos sobre infância e, principalmente, para a sua compreensão é Jean Piaget, suíço, nascido em 1896, biólogo de formação, foi inserido muito cedo nos estudos e pesquisas de rigor científico e acadêmico. Aos 15 anos, publicou seus primeiros artigos em revistas científicas da época, acreditava que o único caminho ao conhecimento legítimo dava-se a partir do método científico. Estudou psicologia e epistemologia, trabalhou como professor universitário e pesquisador.

Piaget descobriu a maravilhosa riqueza do pensamento infantil ao inserir-se no laboratório fundado por Binet em Paris. Em Genebra, dedicou-se totalmente aos estudos voltados à educação, especialmente ao atuar na Casa das Crianças de Jean Jaques Rousseau e instituições primárias públicas. Ao assumir a direção do Bureau Internacional de Educação (BIE), de 1929 até 1968, percebeu os elementos sociopolíticos que estão presentes em toda ação educacional, ao passo disso comprometendo-se com um projeto de educação internacional. (MUNARI, 2010, p. 16)

¹¹ O conceito de infância em Vygotsky está sob a ótica histórico-cultural, a qual difere da concepção de infâncias defendida pela Sociologia da Infância. Apresentamos aqui um breve recorte dos estudos de Vygotsky para com a infância numa perspectiva de marco temporal sobre a evolução dos estudos sobre infâncias, de acordo com a apresentação inicial do capítulo.

Ali, naquele ambiente educativo, percebeu que a criança tem potencial de aprender através das experiências vividas, construindo e reconstruindo os diferentes conhecimentos, potencializando as aprendizagens expressas pela escola. Apontou, nessa perspectiva, a pesquisa como princípio educativo, fundamental em todo processo pedagógico, em que a investigação precisa ser concreta, dando sentido pelo viés da ação, do fazer da criança.

Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário (PIAGET, 1949, p. 39 apud MUNARI, 2010, p. 18).

Piaget, em sua teoria, acreditava que a criança poderia aprender pela experiência nas diferentes áreas do conhecimento: matemática, ciências, linguagens, ao passo que a investigação pressupõe a reflexão, dessa forma, aprende-se de maneira significativa. Acreditava na criança como o principal ator dos métodos pedagógicos, assim sendo, afirmava não existir uma “Pedagogia Universal”. Para ele, educação e psicologia estavam estritamente relacionadas. Segundo o próprio Piaget, nos estudos de Munari (2010, p. 21): “Temos confiança no valor educativo e criador das trocas objetivas. Pensamos que as informações mútuas e a compreensão recíproca de pontos de vista diferentes são formadoras das verdades”.

Em seus estudos, o autor descreveu os estágios do desenvolvimento da inteligência e dos conhecimentos científicos, a Epistemologia Genética, como é conhecida, a partir de uma visão de desenvolvimento genético e humano, linear, o que auxiliou por muito tempo a reconstrução de métodos e proposições pedagógicas. Sob outra ótica, propunha descentralizar a criança de seu nível, aproximando-a mais do seu contexto cultural e histórico, para que ela possa compreender o objeto do conhecimento. Sua duplicidade de interpretações: psicológica e epistemológica, sempre esteve presente no contexto diverso da educação, mesmo sendo oposta, por diferentes momentos prevalecendo uma sobre a outra.

Mesmo sob uma ótica linear de desenvolvimento humano e genético, Piaget considerou a criança como sujeito em potencial, que, por influências externas e uma maturação biológica, é capaz de experienciar, investigar e construir conhecimento. Percebeu a infância como fase essencial para a evolução humana, em que o sujeito é capaz de desenvolver-se e construir novos conhecimentos.

Podemos afirmar a partir dos autores aqui apresentados que a modernidade apresenta as crianças e suas infâncias como foco de estudos e pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento. Ao passo que os autores aqui estudados, buscaram legitimar seus conhecimentos sobre as infâncias para compreender essa fase da vida do ser humano. Dialogando entre si, refletindo por meio de estudos e pesquisas científicas que afirmassem ou refutassem suas teorias, deixando um legado de consideração e apreço pelas crianças.

2.4 A sociologia da Infância: Ressignificando as crianças e suas infâncias

Os anos de 1990 marcaram o surgimento de uma corrente de estudiosos e pensadores sobre infâncias na área da sociologia, a qual trata como o ressurgimento dos estudos das infâncias numa perspectiva social, partindo da categoria, “as infâncias”. Ariès (1981) já tratava das infâncias a partir dessa abordagem, sendo que, naquele período histórico, a sociedade tinha, como imagem de criança, alguém que se tornaria um adulto, que será algo no futuro, o seu preparo para o que virá a ser. “Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos” (CORSARO, 2011, p. 18).¹²

Sarmiento (2008, p. 2) afirma, de maneira clara e objetiva, que a “A sociologia da Infância reside em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância”. Antes, na história e nos breves estudos sociológicos sobre o tema, partia-se da compreensão da infância como a geração pela qual se transmite a cultura adulta, a cultura na qual a criança está inserida, que, com o passar dos tempos, vai se

12 Corsaro é Sociólogo, com doutorado pela Universidade da Carolina do Norte. Professor titular da cátedra "Robert H. Shaffer class of 1967", da Faculdade de Sociologia, Universidade de Indiana, Bloomington, Estados Unidos. Entre seus principais interesses de pesquisa, estão a sociologia da infância, as culturas de pares, as relações entre adultos e crianças e entre crianças, os métodos etnográficos e o processo de socialização. Há mais de 30 anos, vem realizando pesquisas transculturais sobre as culturas de pares e a educação inicial das crianças na Itália, na Noruega e nos Estados Unidos.

Tomando, como base, a classificação na sua integralidade, Corsaro apresenta, como Teorias Tradicionais: o modelo Determinista e o Modelo Construtivista, ambos afirmando a participação ativa da criança na construção da sociedade, porém, em contrapartida, essas teorias tradicionais têm a criança como “consumidores da cultura adulta. Já na Reprodução Interpretativa, as crianças apropriam-se, recriam e produzem sua própria e exclusiva cultura a partir da interação com seus pares e com o mundo adulto (CORSARO, 2011).

moldando a partir das vivências e contextos sociais, de certo modo, imposto pelo mundo adulto.

Dissociando-se progressivamente de outras variantes disciplinares da Sociologia (como sociologia da Educação e a Sociologia da Família), ainda que em diálogo contínuo com elas, a Sociologia da Infância, tem vindo sobretudo no decurso das duas últimas décadas, a ganhar maior expressão, através da criação dos seus próprios conceitos da formulação de teorias e abordagens distintas e de constituição de problemáticas autônomas. (SARMENTO, 2008, p. 3)

A Sociologia da Infância, por sua vez, busca, em diferentes vertentes teóricas, constituir a importância da cultura infantil, baseia-se em pesquisas empíricas que demonstram situações reais de diversos contextos infantis e consideram os elementos contidos nestes como o principal condicionante dessa abordagem.

Considerando, simultaneamente, as dimensões estruturais e interativas da infância, a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos culturais: nunca como hoje as crianças foram objetos de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento. Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social (SARMENTO, 2008, p. 3).

Nessa perspectiva, os termos criança e infância são categoricamente conceituados por Corsaro (2011, p. 15), apresentando uma nova Sociologia da Infância. Para o autor, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. Assim sendo, as crianças constituem-se como sujeitos de vontades e necessidades próprias, com potencial em criar e recriar, em ver o mundo da sua perspectiva.

Já a infância, aos olhos do autor, constitui-se como uma categoria social ou uma parte da sociedade, como as classes sociais e grupos de idade, referindo-se à infância como forma estrutural, na qual as crianças são membros ou operadores dela.

Para as próprias crianças a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela

exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte da sociedade (CORSARO, 2011, p. 15-16).

Essa abordagem remete-nos à criança como sujeito social, capaz de se reinventar coletivamente, cria e recria suas possibilidades através do mundo adulto e de seus pares, para lidar com situações vivenciadas, as crianças são capazes de apropriarem-se do tudo ao seu redor, selecionando alternativas e melhores caminhos às suas preocupações. Dessa forma, participam ativamente na construção coletiva de sua cultura e no movimento dado à cultura adulta.

O termo “socialização” sofreu uma revisão em sua conceituação, a partir da Sociologia da Infância, a qual entende a socialização como a protagonização da criança, constituindo-se como potencial ator nesse processo de socialização, não mais como sujeitos passivos na inserção da cultura adulta. Essa busca por um novo entendimento sobre infâncias dá-se em função das necessidades que despontam sobre essa fase da vida, o aumento significativo da importância das crianças e suas necessidades específicas, a mobilização crescente de adultos que atuam em prol das infâncias, em contrapartida a isso, o desaparecimento e, como consequência, a diminuição das crianças numa perspectiva demográfica (SARMENTO, 2008).

Categoricamente, a infância é independente dos sujeitos que a integram, porém depende da categoria geracional dos adultos, que, bem colocado por Sarmiento, para a provisão dos bens indispensáveis, a sobrevivência das crianças, que os leva a ter uma relação de poder sobre os pequenos sujeitos sociais.

O poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p. 7).

As crianças e adultos, a partir dessa abordagem, tecerem relações de complementaridade. Não apenas na internalização de regras e conceitos pré-estabelecidos, mas na participação e sua contribuição ativa na sociedade. Independente da cultura adulta, as crianças são entendidas como sujeitos de ação, cidadãos que compreendem direitos na composição social.

Com o intuito de ampliar o campo de estudos na área, bem como constituir um campo léxico da teoria já produzida, Sarmiento (2008) aponta dez pontos conceituais, que fundamentam a base de estudos da Sociologia da Infância:

1. A infância deve ser estudada em si própria ou a partir do seu próprio campo;
2. A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade;
3. O conceito de **geração** é central na configuração sociológica da infância;
4. A **construção social** da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da **negatividade**;
5. A infância não é uma idade de transição;
6. As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, de ser estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania;
7. As crianças são produtores culturais;
8. As instituições para crianças configuram, em larga medida, o “**ofício de criança**”;
9. As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância;
10. A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria Sociologia.

Os estudos teóricos e analíticos sobre as infâncias a partir da sociologia buscam uma forma de melhor conhecer a sociedade, compreender sua cultura, seus modos de estruturar-se e de agir, seja nos âmbitos sociais, econômicos ou políticos. Na América Latina, segundo os estudos e pesquisas de Voltarelli (2017, p. 246), a relação geracional é considerada fundamental nos estudos sobre Sociologia da Infância, o que permite refletir sobre a construção social das infâncias, aprofundar o conhecimento sobre práticas, valores e ideologias dominantes e investigar a participação das crianças nos processos sociais. A autora ainda afirma que a visibilidade dada aos estudos relacionados às infâncias latino-americanas apresenta-se através dos espaços sociais que são ocupados pelas crianças, à exceção da família e da escola, entendendo-as para além de um ser humano a ser moldado para a vida adulta.

Pode-se dizer que a literatura europeia contribui para a configuração do campo na América do Sul, mas não a determina. As trajetórias e problemáticas sociais específicas da infância sul-americana demandam a necessidade de teorização da infância pelos agentes deste continente, os quais possuem uma compreensão muito maior sobre o contexto do hemisfério sul, sobre as especificidades de cada país e as problemáticas comuns, desigualdade social, pobreza, vulnerabilidade social, por exemplo. Pode-se destacar, também, a ênfase política que configura os estudos sociais latino-americanos (VOLTARELLI, 2017, p. 249).

Esse novo olhar nos permite refletir sobre os passos futuros da Sociologia da Infância, especialmente na América Latina, sobre a concepção de infância e criança, afirmando assim:

[...] a Sociologia da Infância só poderá concretizar o seu programa científico se assumir a **participação** da criança (exercício efectivo da decisão no espaço individual e colectivo) como referente, a um tempo, social e metodológico (Alderson, 1995), se tomar a criança como sujeito de conhecimento e se fizer de si própria uma verdadeira Sociologia: isto é, a ciência que busca o conhecimento dos factos sociais, *através das e com as crianças* (SARMENTO, 2008, p. 24. Grifos do autor).

Baseados nesses pressupostos, as crianças precisam ser ouvidas e compreendidas em seu meio social, não apenas como meras coadjuvantes ou ainda como “acessórios” da vida adulta, como observa a professora Maria Leticia Nascimento (2015, p. 27-28):

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao sexo masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade, atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele.

Na medida em que avança a sociedade, as infâncias vão sendo vistas, estudadas e pesquisadas por diferentes autores e suas convicções. Os estudos mostram diferentes abordagens ao tratar do tema, neste texto, a proposta foi trazer os principais marcos teóricos que representaram as crianças e suas infâncias ao longo da história, apresentando, assim, aqueles autores que se constituíram de maior relevância nos estudos e pesquisas. Após as teorias aqui referenciadas e, em

consonância com as pesquisas sociológicas de Corsaro (2011), as quais se aproximam dos estudos das infâncias latino-americanas, porém não as define, podemos compreender a infância a partir de três dimensões: a Infância Determinista, a Infância Construtivista e a Infância Interpretativa e Participativa.

A Infância determinista: concepção que tem, como foco principal, a apropriação da sociedade pela infância, sendo que, nela, a criança é treinada para tornar-se um futuro membro da cultura adulta, já estabelecida. Ariès (1978), retratou bem essa concepção em suas pesquisas sobre a História Social da Criança e da Família, em seus escritos, podemos compreender a criança como sujeito passivo e receptor, numa perspectiva de formar e preparar a criança para enquadrar-se ao contexto social estabelecido.

A Infância Construtivista: esses estudos tiveram, como base, autores da área da psicologia do desenvolvimento, como Piaget, Vygotsky e Wallon. Eles entendem as infâncias a partir de etapas ou fases de desenvolvimento, sejam elas lineares ou não. Genericamente, as concepções de infâncias apontadas pelos autores compreendem que a criança apropria-se da cultura adulta, por isso, o entendimento da criança como sujeito ativo, a qual é estimulada a construir a cultura a partir daquela já determinada. Uma construção e reconstrução daquilo que já lhe é apresentado, buscando, assim, seu entendimento e construção de seu ponto de vista. Essa concepção aponta para um processo de individualização da criança, por compreender as infâncias a partir do percurso individual da *criança*, as repetidas referências às atividades da *criança*, o desenvolvimento da *criança*, o progresso da *criança* em tornar-se um adulto (CORSARO, 2011, p. 29).

A Infância Interpretativa e Participativa: essa dimensão apresenta a criança como sujeito ativo e participativo, que, coletivamente, cria e recria possibilidades, apropria-se do mundo ao seu redor para compor a sua cultura. Indo ao caminho inverso da infância construtivista, aqui a criança utiliza criativamente a cultura adulta para transformá-la, ajustando-a ao seu pensamento e entendimento, assim produzindo a sua própria cultura infantil, na interação com seus pares e os adultos, busca resolver seus próprios conflitos e problemas, demonstra suas próprias preocupações. Nessa perspectiva, contribui para a produção e mudança cultural. Esse fato reflete na reprodução adulta quando afirmam: “As crianças de hoje já não são mais como antigamente”, fica evidente o quanto as crianças ao longo dos tempos modificaram as suas infâncias e que a infância que se apresenta em uma determinada

comunidade difere de outra. Nessa ótica, não cabe mais uma infância generalizada, um único e exclusivo conceito de infância, ainda que as crianças sejam seu principal agente de transformação.

Nossas crianças são o nosso futuro. Muitas vezes ouvimos este provérbio óbvio mas verdadeiro. Culturas que investem em suas crianças, que abrigam, alimentam e desafiam seus jovens, que mantêm altas expectativas para as gerações futuras que irão sobreviver e prosperar. Todas as crianças vivem sua infância apenas uma vez. Os adultos também tiveram sua infância; para alguns, experiências felizes e enriquecedoras, para outros, infelizmente, tristes e opressivas. Não podemos tê-las de volta para vive-las de outra maneira, nem podemos viver a vida de nossas crianças (CORSARO, 2011, p. 344).

A aceitação da criança como sujeito participativo, o entendimento da sua importância no desenvolvimento coletivo pelo viés do mundo adulto, constituindo-se como agente de transformação social, apresenta-se com maior ênfase nos estudos da Sociologia da Infância, que surgem efetivamente nos últimos anos. Enquanto a teoria construtivista já apontava a criança como ser em potencial, seu foco principal dá-se sempre na linearidade do desenvolvimento, do resultado, o que, como decorrência, não considera a visão coletiva de criança, como membro ativo de produção e reprodução de cultura infantil.

Portanto, compreender as crianças e o percurso histórico de suas infâncias no faz pensar na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, a qual busca garantir os direitos de todos seus cidadãos, respeitando as minúcias e necessidades de cada momento da vida dos sujeitos.

O estudo teórico posto neste capítulo constitui o alicerce da pesquisa aqui desenvolvida, a partir dele, a compreensão e o entendimento sobre a proposta inicial de conhecer as concepções de infâncias que norteiam a formulação dos documentos políticos-curriculares torna-se mais esclarecedora, à medida que inseridas, cada qual em sua cultura, as crianças são sujeitos em potencial que, se ouvidas, vistas e compreendidas, podem constituírem-se em agentes de transformação.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REALIDADE NA AMÉRICA LATINA

O debate em torno das políticas públicas na América Latina é constante. Diversas ações, como acordos, blocos, alianças, foram elaborados na perspectiva do desenvolvimento social e econômico dos países latino-americanos na busca por uma integração regional, viés pelo qual facilitaria a circulação de bens, serviços, matérias-primas e pessoas, potencializando e promovendo políticas de crescimento e desenvolvimento aos países envolvidos.

As discussões sobre Políticas Educacionais na América Latina ganharam mais ênfase a partir dos anos 1990, como resultado do ciclo de reformas que muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais (OLIVEIRA, 2005, p. 754). Diferentes fenômenos vêm ocorrendo pelo viés político-educacional, desde então, alterando significativamente a realidade educacional dos países. Segundo Oliveira (2005, p. 764), muitas vezes, contraditórios, mas, em constante mutação, dentre esses fenômenos, podemos citar: no que se refere à gestão, a tensão entre descentralização e centralização; autonomia financeira e administrativa e sistemas nacionais de avaliação; a autonomia pedagógica requerida nas escolas e as prescrições curriculares.

Para buscar uma melhor compreensão a partir dos aspectos mencionados e situar brevemente, o contexto político educacional latino-americano, o qual se relaciona aos três países abordados no estudo, visto que muitas políticas implementadas no Brasil, Chile e Bolívia em algum momento da sua história sofreram fortes influências dos organismos multilaterais, muitas vezes ou, melhor, na maioria das vezes, interferindo nas políticas e programas educacionais de atendimento às infâncias, por ser um grupo social que sempre ocupou espaço das minorias. Além disso, este capítulo dará conta de apurar uma melhor definição do que se compreende sobre políticas e sua conceitualização através de autores que ajudam nesse entendimento.

A partir desse breve contexto, apresentamos um panorama sobre as Políticas Educacionais na América Latina, as influências externas a partir de organismos internacionais, sendo que alguns países apresentam-se mais adeptos a essas proposições, outros nem tanto, mesmo assim, faz-se necessário um apanhado geral para termos uma dimensão daquilo que se discute enquanto diretrizes políticas e

educacionais latino-americanas. Tanto importante quanto, é a abordagem que se dá, na sequência, a partir das políticas educacionais e dos direitos das crianças, apresentando a amplitude de garantias e direitos que foram conquistados e que se fazem presentes em nível internacional, da mesma forma, fortemente influenciados por agências e acordos que se tornaram chave na discussão sobre os rumos das infâncias na América Latina. Logo, representatividade das crianças e suas infâncias num determinado contexto social têm estreita relação com a garantia de seus direitos, para além destes, a implementação de políticas públicas visa legitimar o atendimento de suas necessidades pelo viés de suas especificidades.

3.1 Acerca dos conceitos de “Políticas”

A pauta educação envolve, em todos seus aspectos, elementos que estão relacionados diretamente às políticas formuladas e implementadas pelos governantes. Considerando essa afirmação, cabe a definição conceitual do termo “Políticas Educacionais” e como se apresentam nos contextos educativo, social e político, bem como o seu emprego no âmbito desta tese.

Mais do que nunca, o contexto atual remete-nos a revisitar os conceitos dos quais derivam as políticas educacionais, numa perspectiva macro da Política Pública, da qual muitos governos e gestores, a partir da década de 1980, buscaram apropriar-se, formular, implementar, no entendimento de gestar, através de orçamentos que poderiam ser mais equilibrados, na medida em que houvesse um planejamento e destinação para ações públicas de diferentes áreas da sociedade.

Vários fatores contribuíram para a maior visibilidade desta área. O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto as econômicas como as sociais, ganharam maior visibilidade. O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gastos. Assim do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições a intervenção do estado na economia e nas políticas sociais. O terceiro fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que, na maioria desses países, em especial na América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte da população (SOUZA, 2006, p. 20-21).

No período, em que vários países saíram de regimes ditatoriais, restrições de direitos sociais, buscando, principalmente, estruturar políticas democráticas, a autora situa os três fatores que foram fundantes e impulsionaram a importância da discussão das políticas públicas para atingir-se os objetivos que estavam, então, sendo propostos na maioria dos países latino-americanos. Pensar as políticas públicas a partir de sua implicação econômica e social, a nova visão sobre o papel dos governos para com as políticas, agindo de forma mais atuante, na busca por um equilíbrio orçamentário. Merece destaque no que tange às políticas, a dificuldade dos países, que estavam em seu processo de redemocratização, em firmar acordos e coalizões políticas internas, para a retomada do seu desenvolvimento e o fomento de políticas de inclusão social, abrangendo a maioria da população, especialmente, aqueles que, por um longo período, foram marginalizados pela forma restritiva de condução dos governos.

Questões dessa natureza não são fáceis de resolver, muito menos de formar consensos entre os envolvidos, visto que a influência de diferentes fatores sociais, pessoais e ideológicos são determinantes e influenciam nas decisões das políticas que estão em jogo e, como consequência, na sua elaboração e implementação. Nessa perspectiva, a reflexão sobre os conceitos da área de Políticas Públicas, bem como seus processos, é fundamental para a sua compreensão enquanto área de conhecimento, a qual se vincula estreitamente aos subsídios de mecanismos públicos.

A área do conhecimento das Políticas Públicas vai aparecer fortemente nos estudos norte-americanos, como uma subárea da ciência política, quando, por sua vez, foca seus estudos e pesquisas nas ações governamentais, naquilo que os governantes desenvolvem enquanto gestores públicos à frente da governança do Estado, diferentemente da tradição europeia que, em seus estudos e análises, voltava-se mais para uma análise do Estado e suas instituições, as teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo, enquanto produtor de políticas públicas (SOUZA, 2006, p. 22).

Hofling (2001, p. 31), situa conceitualmente a diferença entre Estado e Governo, sendo possível considerar o Estado como um conjunto de órgãos permanentes, tais como: órgãos legislativos, tribunais, exército e outros que possibilitam a ação do governo. O Governo, por sua vez, constitui-se a partir de programas, projetos e ações da sociedade e transpõe-se como a orientação política

de um determinado governo, que desempenha suas funções por um período de tempo. Nessa ótica, as Políticas Públicas são as ações planejadas para colocar o Estado em movimento, para que suas instituições atuem em determinadas áreas, desenvolvendo projetos em prol da sociedade.

Destacam-se quatro grandes estudiosos de Políticas Públicas, que são considerados os seus fundadores, os “pais” das Políticas: Laswell (1936), Simon (1957), Lindblon (1959) e Easton (1965). A partir de seus estudos, surgiram as expressões como: *policy analysis*, análise de política pública, com a qual Laswell objetivou unir estudos acadêmicos com a produção empírica dos governantes, obtendo uma espécie de diálogo entre ambos. *Policy makers*, os decisores políticos ou à risca da tradução, “produtores de política”, expressão que Simon buscou introduzir um conceito de racionalidade limitada dos decisores políticos, é limitada, pois, segundo o pesquisador, à racionalidade desses sujeitos, sendo sempre influenciada por elementos que podem vir a prejudicar o seu bom desempenho, seja por uma informação distorcida, o tempo de decisão ou até mesmo interesses próprios. Lindblon acrescenta a esses estudos variáveis como as relações de poder que estão intrínsecas, além da integração entre as diferentes fases da política, permitindo-a não se esgotar em si mesma. Posteriormente, Easton definiu a política pública como um sistema, o qual é composto pela sua formulação, os resultados e o ambiente, elementos que são fortemente influenciados por diferentes grupos de interesses (SOUZA, 2006).

A tradição conceitual sobre Políticas Públicas advém de países industrializados, com um avançado índice de desenvolvimento econômico e social, o que acaba tornando-se deficitário ao ser transposto literalmente aos contextos de países em desenvolvimento, gerando certa fragilidade teórica, em consideração às democracias presentes nesses países. Dessa forma, reiteramos a necessidade em aprofundar o entendimento sobre Políticas Públicas e seus desdobramentos conceituais. O professor doutor em Ciências Sociais, Klaus Frey (2000), discorre sobre termos que descendem de Políticas Públicas e seus desdobramentos conceituais, ajudando no entendimento sobre Políticas Públicas, assim como seus estudos e análises.

Polity, Politics e Policy: de origem na literatura inglesa, os três termos estão ligados diretamente à *Policy Analysis*, na busca por diferenciar as suas três dimensões ao fazer-se a análise de uma política. *Polity* está para as instituições políticas, à ordem

dos sistemas políticos, na estruturação dos sistemas políticos e administrativos, a partir das diretrizes do sistema jurídico. *Politics* caracteriza os processos políticos internos da política, geralmente, geram conflitos por posições diferentes, a partir de objetivos, conteúdos ou até mesmo as decisões tomadas perante diferentes situações. *Policy* trata diretamente dos programas políticos, os seus conteúdos e abrangências, a forma como se configuram e as decisões que são tomadas a partir destes (FREY, 2000).

Esses conceitos, dependendo de sua compreensão, interrelacionam-se, complementam-se mutuamente e fazem-se presentes no contexto das políticas, com maior ou menor intensidade, dependendo da ação política presente e as variáveis que a influenciarão.

A pergunta pelo grau de influência das estruturas políticas (*polity*) e dos processos de negociação política (*politics*) sobre o resultado material concreto (*policy*) - uma orientação característica da *policy analysis* - parte, no meu entender, do pressuposto de concatenações de efeitos lineares. Tal conjectura contradiz a experiência empírica da existência de inter-relações entre as três dimensões da política, especialmente entre as dimensões *policy* e *politics*. Ainda que seja imaginável que o arcabouço institucional, que por sua vez condiciona os processos políticos, possa se manter estável durante um período bastante longo (daí poderíamos concluir uma independência relativa da variável *polity* para essa concreta situação empírica), é difícil imaginar uma tal independência para as dimensões *politics* e *policy*. As disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados (FREY, 2000, p. 219).

Ao olharmos criteriosamente uma política pública fica evidente essa interdependência. As instituições, os processos e os programas somam-se ao eixo central da constituição da política, por mais sinuosa que se desenhem suas dimensões. Os objetivos, as disputas por interesses econômicos e sociais movimentam os processos (*politics*), que, por sua vez, interferem diretamente nos programas políticos (*policy*) e na estruturação das instituições (*Polity*). Nessa perspectiva, a política pode modificar-se ao longo de sua existência, não permanecendo estática. Para a compreensão mais apurada desse movimento da política, Frey (2000) apresenta outras três categorias, que são fundamentais para a compreensão de política pública: a *policy networks*, a *policy arena* e a *policy cycle*.

Policy Networks trata basicamente das relações sociais que se estabelecem por períodos, não numa lógica institucionalizada, em que cada sujeito tem seus papéis definidos, mas uma dinâmica mais informal, na constituição de vínculos de

confiabilidade e reciprocidade de ideais, ações e objetivos em comum. Em democracias mais consolidadas, apresentam-se grupos divergentes, estabelecendo disputas e conflitos entre ambos, o que, por sua vez, acaba por gerar espaços de decisões divergentes ou, até mesmo, a sua reciprocidade.

Na luta pelos escassos recursos financeiros surgem relações de cumplicidade setorial, tendo como objetivo comum a obtenção de um montante - o maior possível - de recursos para a sua respectiva área política. Na atual conjuntura brasileira, caracterizada pela necessidade de um ajuste fiscal, essas disputas entre as várias pastas e *policy network* pelos recursos, assim como entre essas pastas, a equipe econômica e a presidência tornam-se particularmente acirradas, deixando transparecer uma certa incapacidade de ação e, logo, comprometendo a governabilidade do sistema político (FREY, 2000, p. 222).

Essas tensões políticas, da *policy network*, geram fortes resistências em favor de determinados programas (*Policy*), potencializando custos políticos-eleitorais-partidários na sua obstrução por determinadas demandas e interesses setoriais e na busca por apoiadores populares.

Policy Arena diz respeito às influências sofridas nos determinados grupos de atores, a sua antecipação para posterior aplicação e implementação. O debate de ideias, *a priori*, vislumbra o “futuro” de sua aplicação. “O modelo da *policy arena* refere-se portanto aos processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas de política, as quais podem ser distinguidas de acordo com seu caráter distributivo, redistributivo, regulatório ou constitutivo” (FREY, 2000, p. 223).

Essas quatro formas variam de acordo com os entraves e interesses políticos: as políticas distributivas produzem um impacto menor no que tange a conflitos de interesses, pois essas políticas acabam por beneficiar um grande número de agentes, mesmo que em pequenas escalas, abrangem, inclusive, potenciais opositores. Ao contrário das políticas redistributivas, as quais induzem diretamente a reavaliar e redistribuir de forma mais coerente os recursos dentro da sociedade, os quais acabam por gerar conflitos e debates polarizados nos grupos de distintos interesses. As políticas regulatórias, por sua vez, normatizam esses “possíveis” entraves políticos, gestados entre os custos e benefícios, caracterizando-se por normativas, decretos, portarias. Já as políticas constitutivas acabam por estruturar as regras do jogo político, aquelas que estão negociadas nas políticas distributivas, redistributivas e regulatórias.

Policy Cycle visa ao desmembramento da política em suas etapas, entendendo-a como um ciclo, o qual possui fases desde seu início até a sua finalização, caso haja.

Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o “policy cycle” acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase (FREY, 2000, p. 226. Grifos do autor)

O ciclo de políticas, em suas divisões, aborda as etapas básicas da política: a formulação, a implementação e a avaliação. Frey (2000) apresenta uma proposição dessas etapas do ciclo de políticas, de uma forma mais sofisticada: percepção e definição de problemas, *agenda-setting*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação.

Para o autor, a percepção das políticas, a partir de escutas e/ou buscas ativas no contexto social e midiático, potencializa a identificação de problemas que elas podem apresentar, passando então para a etapa seguinte com a *agenda-setting*, a qual avalia a relevância ou não desse problema para o atual cenário político, priorizando, adiando ou até mesmo excluindo da pauta política. O próximo passo é a definição de ações, a partir da elaboração de programas e decisões, o que envolve disputa, negociações entre os seus principais atores até chegar a implementação dessa política, sendo que, nessa etapa, a política estará sendo posta em ação, a partir dos elementos definidos nas fases anteriores, em seu andamento, poderão ser apontadas falhas ou, até mesmo, situações que precisarão ser melhoradas, além dos efeitos que ela poderá produzir, passando então para a sua avaliação, para analisar a necessidade de sua correção.

Na área da educação, a discussão conceitual transpõe-se no termo Políticas Educacionais, que objetivam soluções e alternativas às questões da educação (VIEIRA, 2007, p. 56). Nessa perspectiva, partem da necessidade real de uma localidade, determinado espaço ou realidade, buscando implementar ações que viabilizem a gestão do processo educativo.

Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de *ideias e de ações*. E, sobretudo, de *ações governamentais*, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o *governo em ação*” (Souza, 2003. Grifos meus). As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem

respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras (VIEIRA, 2007, p. 56. Grifos da Autora).

A análise apresentada remete à compreensão das políticas educacionais enquanto processo dinâmico, ao passo que, dependendo de onde partem, transpõem-se em “políticas” para áreas específicas da educação. Essa análise parece um tanto simples de compreender do ponto de vista da teoria, porém, ao olhar pelo viés da esfera estatal, a relação entre o todo e as partes modifica-se, cabendo uma análise mais profunda a partir do lugar de onde se observa essas políticas.

Para tanto, o pesquisador, professor César Tello (2012, p. 284), faz-nos refletir a partir do seguinte questionamento: *“¿cuál es la base onto-epistemológica de las políticas educativas? Por ejemplo de un país o una región. Cuáles son las finalidades que se observan en esas políticas educativas con los programas implementados?”* Na busca por refletir sobre a epistemologia conceitual das políticas sociais, nas quais as políticas para a educação enquadram-se, o pesquisador aponta:

Ciertamente existe una crisis de los campos de las ciencias políticas y las ciencias sociales, considerando que las actuales matrices epistemológicas de los campos no se sostienen con solidez ante la realidad que debe investigar para comprender, esto se debe a que las estructuras y categorías conceptuales se han desplegado como un modo normativo y hasta meramente procedimental de llevar a cabo investigaciones en el campo de las políticas educativas (TELLO, 2012, p. 285).

Sob tal ótica, a passagem anterior remete a pensar o campo epistemológico das políticas, especialmente no que se refere às políticas sociais, pois sua epistemologia pode deixar dúvidas perante ao contexto real encontrado, ao passo que a ciência política apresenta-se de forma normativa e procedimental. É preciso avançar nos estudos políticos, transformar conceitos epistemológicos, iniciar um novo caminho:

La realidad de las ciencias sociales y en particular de la política educativa requiere una transformación epistemológica que permita construir y desplegar nuevas epistemologías para repensar la política educativa, a partir del atrevimiento científico que, de algún modo, resquebraje y sacuda las perspectivas epistemológicas actuales, lo cual permitirá –a partir de esa deconstrucción- un espacio para iniciar un nuevo camino epistemológico en Latinoamérica (TELLO, 2012, p. 285).

O panorama conceitual apresentado situa-nos, brevemente sobre como e o que são políticas públicas para a educação, compreendendo-as na perspectiva de políticas educacionais, sua estruturação, implementação, os desafios que são postos nas disputas entre os atores, além de refletir na importância dos estudos da área. Enfim, o processo político na educação demanda militância em prol de suas necessidades, luta a favor dos direitos dos sujeitos por educação.

3.2 O Panorama sobre Políticas Educacionais na América do Sul

No ano de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, os 157 países participantes, firmaram um acordo com o objetivo de expandir, até o ano de 2015, as oportunidades educacionais para as crianças, jovens e adultos, o qual se denominou de “Marco de Ação de Educação para Todos”. Na América Latina, destacaram-se três objetivos da política em nível regional: o reposicionamento da educação no quadro das estratégias de desenvolvimento como uma política prioritária, cujo instrumento principal foi o financiamento; a geração de nova etapa de desenvolvimento educacional, impulsionada por uma nova gestão apoiada na reestruturação do papel do Estado; e a melhoria da qualidade e da equidade na educação (TORJAN, 2009, p. 1 - 2).

Esses elementos foram levantados a partir de pesquisas em nível internacional, as quais apontaram deficiências nos sistemas educativos latino-americanos, traduzindo para a necessidade de processos que buscassem um novo olhar para a educação, levando em consideração as questões econômicas, a reestruturação institucional e o novo contexto social apontado pela nova ordem mundial. Conforme Rosar e Krawczyk (2001, p. 34):

Em linhas gerais, essas análises mostraram problemas similares nos diferentes países da região, que foram tomados como fundamentos da proposta de reformas educativas homogêneas para, entre outros, os países latino-americanos. Nesses estudos indicou-se que ao crescimento da matrícula escolar nos diferentes sistemas educativos da região, durante os anos 60, correspondeu uma crise da qualidade do Sistema, que se tornou mais aguda nos anos 80. A ausência de uma gestão do orçamento, de uma organização institucional adequada e de propostas pedagógicas acordes com a heterogeneidade sociocultural da população incorporada teria produzido a ineficiência do Sistema para responder às necessidades próprias do capitalismo neste momento histórico.

Buscar um processo de descentralização da gestão da educação, objetivando a melhoria dos níveis de educação, teve, como base, os indicadores internacionais de educação daquele período, numa perspectiva de globalização dos processos educativos, num sistema pré-determinado. Ainda, segundo as autoras citadas, a partir dessa premissa, os países tiveram que manter seus mercados competitivos, além de melhorar seu capital humano, investindo em formação em todos os setores, aumentando seus conhecimentos e, conseqüentemente, sua produtividade, porém, nessa lógica, a educação foi tida como algo isolado, desvinculado política, social e economicamente. Porém, devemos salientar que os recursos da educação nos países latino-americanos, a partir desses acordos, são submetidos a financiamentos de agências internacionais, especialmente, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (TORJAN, 2009, p. 4).

A gestão da educação e suas diretrizes políticas tornam-se vinculadas às agências internacionais de financiamento e controle, por meio de dados estatísticos e análises em nível internacional que apontam, através de indicadores, onde é necessário ter políticas efetivas para potencializar a educação. Na América Latina, especialmente na América do Sul, podemos destacar três órgãos em especial: o Banco Mundial, o FMI e a Unesco.

O Banco Mundial é uma instituição internacional de apoio aos países em desenvolvimento, composto por 189 países, que tem, como missão, acabar com a pobreza extrema, aumentar a prosperidade compartilhada e promover o desenvolvimento sustentável. O grupo é composto por mais cinco instituições que compartilham a mesma missão – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), *International Finance Corporation* (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA), *International Centre for Settlement of Investment Disputes*. (ICSID). Quanto à educação, está para o compromisso no sustento e apoio à educação, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser o trabalho de assessoria, segundo Coraggio (2000, p. 75), no auxílio aos governos no que tange ao desenvolvimento de políticas educacionais adequadas às especificidades de seus países.

É comum ouvir que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo. Esta tese é plausível: as declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com

que vem sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve parecem confirmá-la. Ao mesmo tempo, porém, há sinais de que outros atores também estão operando ativamente e são co-responsáveis pelo resultado (CORAGGIO, 2000, p. 76).

Mesmo reconhecendo as especificidades culturais e regionais de cada país, o Banco detém um padrão sobre o que todos os governos devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educativa universal (CORAGGIO, 2000, p. 100). As relações que se dão entre o Banco Mundial e os países a partir da formulação e implementação das políticas educacionais aos respectivos países e suas regiões acabam sendo tratativas ainda pouco exploradas pelo viés do conhecimento. Assim sendo, acabam, por vezes, na mão do Banco quando as políticas não correspondem com a realidade do país, verificando pouca eficácia na sua efetivação, classificando-as como resistências políticas (ou culturais) a uma mudança desejável ou ainda como imperfeições no funcionamento do mercado educativo.

Outra instituição que atua fortemente nessa linha e está presente na América Latina, na ânsia de preservar a identidade nacional e regional desses países, é o Fundo Monetário Internacional (FMI), congregando 190 países que trabalham para promover a cooperação monetária global, garantir a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover altos empregos e crescimento econômico sustentável, além de reduzir a pobreza em todo o mundo. Assim como o Banco Mundial, foi idealizado em 1944, ao final da Segunda Guerra Mundial, pelos países que saíram vencedores desta.

No âmbito internacional, o local por excelência para o exercício da democracia e da cooperação política e econômica tem sido os organismos multilaterais, estabelecidos nas décadas de 1940 e 1950 pelos países da comunidade internacional, sob a liderança dos países vencedores da Segunda Guerra Mundial (SANDER, 2008, p. 159).

Ainda, segundo Sander, o objetivo desses organismos multilaterais e intergovernamentais, em sua origem, deu-se com vistas a potencializar o desenvolvimento econômico e social, além de dar subsídios técnicos necessários, o que nos faz refletir sobre as promessas não cumpridas, as falhas no auxílio por parte dos países desenvolvidos, que, a partir dessas instituições, propuseram-se a ajudar os países em desenvolvimento, reiterando:

Em vez de um desenvolvimento mais justo e equilibrado, que defendemos nos foros de negociação política regional e mundial, as regras do jogo internacional, impostas pelos centros de poder, privilegiam a estes em detrimento da maioria desfavorecida dos países em desenvolvimento. O resultado está à vista em termos de pobreza, exclusão, discriminação e falta de segurança coletiva (SANDER, 2008, p. 159).

Com vistas à educação e à reformulação das políticas educacionais nos países latino-americanos, através dessas instituições, as experiências bem sucedidas de países desenvolvidos, pelos vieses de avaliações externas e padronizadas, são exportadas e difundidas sob a perspectiva da circulação internacional do conhecimento, em cooperação entre técnica e assistência financeira. Sander (2008, p. 160), neste sentido, complementa: “Tal processo pode ser, tanto um excelente instrumento de acesso ao conhecimento e aprendizagem, como uma forma de intervenção nos processos internos de decisão política, capazes de comprometer interesses nacionais e minar a riqueza de culturas locais”.

Mesmo que houvesse uma adesão a uma nova “gestão da educação”, a partir desses acordos de cooperação, a realidade de cada país inserida nesse processo apresentou-se de maneiras distintas. Cada país vivia momentos diferenciados com contextos políticos, sociais e econômicos diversos. Na Argentina e Uruguai, por exemplo, implementava-se uma moderna estruturação política, enquanto, no Brasil, ainda havia movimentos de revoltas camponesas que se contrapunham a partidos elitistas, não havendo uma participação organizada para a estruturação dessa nova proposição.

As tendências de descentralização ou centralização das políticas educacionais no âmbito de cada um destes países estiveram fortemente condicionadas tanto pelas características da constituição de seus Estados como pelas formas de organização e expressão de setores da sociedade, resultantes do modo de realização das suas práticas democráticas (ROSAR e KRAWCZYK, 2001, p. 38).

A partir da inserção dos países latino-americanos nas políticas internacionais de descentralização da educação, notamos uma lógica de reforma global nos Estados, redefinindo papéis e atores nesse novo sistema. A economia influencia fortemente as ações da educação, conforme as palavras de Rosar e Krawczyk (2001, p. 39): “a construção de novas representações nos atores a partir da internalização da necessidade de novas relações sociais ancoradas em critérios fundados nas práticas

competitivas, individualistas, privatizantes e, portanto, essencialmente mercadológicas”.

Essa visão mercadológica da educação na América Latina, que se impõe a partir desses acordos, oportuniza aos órgãos internacionais, de certa forma, regularem os processos educativos a partir do financiamento da educação por agentes internacionais, avaliações externas que consideram parâmetros genéricos, acompanhamento e descrição de “experiências positivas” de implementação desse processo de descentralização, desconsiderando a base cultural e social de cada país. Assim, a educação na América Latina caminha a passos largos a um processo de “padronização da realidade educacional”.

Essas tendências confluem para a mercantilização da educação e a transformação das instituições educativas e, por conseguinte, dos sujeitos que nelas atuam diretamente (professores, gestores, alunos). Uma das consequências imediatas é a supressão de disciplinas e áreas que não contribuem de forma direta e imediata para uma preparação profissional do tipo instrumental (MARCON, 2015, p. 266).

Cabe afirmar que, na educação para as infâncias, essa concepção de formação profissional instrumental está em “preparar” o mais cedo possível as crianças para as demandas sociais; antecipação de etapas educacionais e a inserção de diversos programas como forma de promover uma “formação aligeirada” visando à competitividade, numa perspectiva meramente mercantilista. Segundo o professor Rodrigo Saballa (2016, p. 236), a *expertise*¹³ econômica está sendo amplamente divulgada por pesquisadores (CUNHA; HECKMAN, 2009, 2011; HECKMAN, 2006, 2008; HECKMAN; MASTEROV, 2004) que afirmam a educação infantil como solução de diversos problemas de ordem econômica, política e social dos países em desenvolvimento.

[...] outro aspecto importante nas pesquisas decorrentes da *expertise* econômica é a atribuição de um papel central ao cérebro infantil, no que diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de habilidades (CUNHA et al., 2006; HECKMAN, 2008) promotoras de retorno econômico futuro. Nesse contexto, as neurociências, em confluência com a psicologia cognitiva, deixam de ser apenas práticas de laboratório e tornam-se um modelo explicativo do desenvolvimento infantil. Desse modo, de acordo com Rose (2013), o cérebro das crianças passa a ser considerado, no âmbito das análises econômicas, um rascunho sobre o qual podem ser feitas escolhas. Nesse estilo de pensamento da *expertise* econômica, o cérebro infantil é

13 Grifo do termo utilizado originalmente pelo autor.

considerado um órgão plástico e flexível, sendo, portanto, passível de ter o seu rendimento potencializado a partir de intervenções educacionais precoces (CARVALHO, 2016, p. 238-239).

Nessa lógica mercadológica, usam-se diferentes pesquisas acadêmicas e científicas para justificar gastos econômicos e conceituar a concepção de desenvolvimento infantil, o qual, pelo viés do senso comum, que é influenciado pela governamentalidade neoliberal, é tido como o mais aceitável.

A lógica do desenvolvimento infantil adotada pelos analistas econômicos desconsidera que distintas culturas, antecedentes econômicos, características étnicas e religiosas, bem como os atravessamentos de gênero e de histórias individuais de vida, constroem diferentes experiências de ser criança e diferentes mundos da infância. Estes não podem ser pautados em práticas universais a serem desenvolvidas em todos os países (CARVALHO, 2016, p. 241).

Muitas políticas desenvolvidas nos países latino-americanos pelos organismos multilaterais estabelecem programas para o aceleração do desenvolvimento infantil, desde a creche, seguindo-se um programa rigidamente estruturado, por vezes, com sistemas engessados, pré-determinados, objetivando preparar ou até antecipar processos de desenvolvimento das crianças, não respeitando o tempo das individualidades e especificidades das infâncias. Enquanto o tempo para brincar, esse brincar que é a linguagem universal das crianças, o qual é o principal viés do conhecimento das crianças, acaba restringindo-se a um curto período, que, muitas vezes, ainda é visto como perda de tempo.

O resultado de tudo isso é apenas um só: acreditar que avaliações externas, padronizadas, são o único e fiel indicador que promove e potencializa programas para uma educação de qualidade nos países, fazendo desacreditar em outras alternativas, conforme Marcon:

O discurso da ausência de alternativas, ou seja, de que há uma única possibilidade criou um pessimismo que resultou, de um modo geral, em uma aceitação acrítica das proposições formuladas pelos organismos multilaterais que ficaram ainda mais fortalecidas com a crise do socialismo real, especialmente após a queda do muro de Berlim. Dali em diante as proposições neoliberais (tanto na retórica quanto na prática) ganham um novo fôlego e uma certa universalização. O Banco Mundial e o FMI desempenham, nesse contexto, um papel fundamental no convencimento de que a única alternativa para a solução dos problemas é um alinhamento aos seus receituários (2015, p. 268).

Outra organização fortemente atuante, desde a década de 1950, na América Latina, é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Busca construir a paz por meio da cooperação internacional em Educação, Ciências e Cultura. Atualmente, os programas da UNESCO contribuem para o cumprimento das Metas de Desenvolvimento Sustentável definidas na Agenda 2030, adotada pela Assembleia Geral da Organizações das Nações Unidas (ONU) em 2015¹⁴, tem a visão de desenvolver ferramentas educacionais para ajudar as pessoas a viver como cidadãos globais, livres do ódio e da intolerância, trabalha para que cada criança e cidadão tenha acesso a uma educação de qualidade, fortalece os laços entre as nações ao promover o patrimônio cultural e a igual dignidade de todas as culturas. A UNESCO defende a liberdade de expressão, como direito e condição fundamental para a democracia e o desenvolvimento, ajuda os países a adotarem padrões internacionais e administra programas que estimulam o fluxo livre de ideias e o compartilhamento de conhecimento.

Para auxiliar no desenvolvimento de sua missão, para com os países, a UNESCO, periodicamente, produz dados estatísticos por meio do Programa de Indicadores Mundiais de Educação, o que possibilita o planejamento e projeção de políticas públicas aos países membros em desenvolvimento, além de promover estudos comparativos em nível internacional. Com base nisso, nos anos de 1990, a UNESCO, juntamente com outros organismos internacionais, redefiniu a agenda política e ideológica na América Latina:

A nova agenda política cria a necessidade de promover reformas institucionais dos sistemas de ensino, visando fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade no contexto do mundo globalizado. Esse foi o momento da ruptura com o passado e da adoção definitiva da agenda liberal no âmbito das organizações internacionais e que se mantém até hoje (SANDER, 2008, p. 162).

Os relatórios de monitoramento da UNESCO levam-nos a refletir sobre as agendas políticas para a educação, na América Latina, especialmente, ao considerar as peculiaridades regionais presentes, nos diferentes aspectos: econômicos, sociais, culturais e, ao mesmo tempo, com vistas àquilo que se propõe enquanto instituição potencializadora no desenvolvimento da educação e cultura. Esses relatórios

14 Informações retiradas do site UNESCO, em <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

elaborados por períodos levam a refletir sobre os avanços e potenciais possibilidades de ampliação de políticas nos diferentes aspectos da educação nos países latino-americanos, porém, à medida em que os dados são comparados com índices padronizados, deixam questionamentos e dúvidas quanto a uma visão clara da realidade de cada país.

Ainda que se concorde com a relevância dos fatores definidos, estes não permitem uma avaliação satisfatória. Em primeiro lugar, como já evidenciado anteriormente, os dados obtidos não permitem avaliar os níveis de desigualdade interna de cada país, dado a condição da descentralização administrativa. Em segundo lugar, as diferenças entre a situação de cada fator variam de acordo com a condição política, econômica e social de cada região. Como o valor de cada fator é igual, a variação para mais ou para menos de um ou outro interfere na avaliação geral (TROJAN, 2010, p. 70).

A realidade das políticas para a educação na América Latina leva-nos a crer que são, na sua grande maioria, vinculadas aos órgãos internacionais de regulação, a partir de acordos padronizados de metas e objetivos, como uma via de mão dupla em que, de um lado, apresentam-se os acordos e, de outro, as agências financiadoras que potencializam o alcance dessas metas e ofertam recursos financeiros.

Porém, considerando que as propostas de gestão têm a democratização e a participação como categorias fundamentais, que a educação seja parte integrante dos discursos e objeto de avaliação internacional e nacional, e que a divulgação dos resultados – mesmo que limitados – seja constante e pública, abre-se um espaço para avaliar e discutir as desigualdades, aprofundadas pelas políticas, decorrentes da nova configuração da ordem mundial (TROJAN, 2010, p. 72).

É evidente que ao considerar os estudos e publicações da UNESCO com referência à educação, serão apresentadas, minimamente, a partir de dados estatísticos, as tendências políticas educativas para a América Latina, padrões em nível internacional, o que já se propõe como ponto de partida para as discussões nos países da região e análises de potenciais políticas educacionais.

Como nota-se, todo esse processo leva-nos a refletir que as políticas educacionais nos países latino-americanos estão tomando a proporção de globalização, a partir da integração regional, unificando os processos de forma a serem genéricos à determinada região, desconsiderando a realidade de cada país, impondo diretrizes a partir de dados importados. Ao imergir na história, verificamos que os processos políticos e sociais sempre se deram de modo impositivo, inculcando

a lógica externa, negligenciando a cultura e os aspectos sociais desses países, o aprisionamento e a desconsideração da subjetividade e identidade estão imbricados às políticas para a educação, seguindo novamente essa “sina de olhar para fora”, uma vez que “pode-se levantar a hipótese de que a ausência desta preocupação nos estudos oficiais reitera o carácter homogeneizante da Reforma” (ROSAR e KRAWCZYK, 2001, p. 40).

3.3 Políticas Públicas e os Direitos das Crianças

A caracterização do atendimento institucionalizado à criança, através da Educação, é um dos deveres do Estado e de responsabilidade primeira de sua família, o que é proclamado na Declaração Universal dos Direitos da Criança:

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais. A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos (ONU-Princípio 7, 1959).

Esse princípio da Declaração merece atenção especial, podendo-se extrair quatro importantes prerrogativas que são fundamentais no desenvolvimento e atenção à criança, além de comporem, ou melhor, deveriam compor com prioridade a agenda pública e política dos gestores públicos. O direito à educação, na sua universalidade, sem pré-requisitos de acesso ou seleção, visto que a educação constitui-se como bem público e subjetivo a qualquer cidadão que dela requerer. O direito à educação de qualidade, quando se trata de qualidade vamos para além de sua oferta, a qualidade está para olhar as peculiaridades do atendimento: as necessidades, os objetivos, a disponibilidade de recursos, o envolvimento e participação dos sujeitos que compõem as especificidades desse atendimento, entre outros elementos necessários nesse processo. O direito à guarda, cuidado e atenção, a garantia que o cuidado com seu desenvolvimento seja sadio e tenha o adulto por responsável, incluindo, primordialmente, seus pais, podendo estender-se àqueles adultos que têm a

responsabilidade interina. O direito elementar da criança, o brincar, na sua mais singela forma de ser, o brincar como a potência para descobrir e explorar o mundo, para desenvolver-se, para criar, para fantasiar e imaginar, para agir e transformar seu meio, o brincar nas mais diversas formas e expressões. Para tanto, cabe ao adulto promover e preservar os direitos das crianças, ao passo que é seu dever garantir que as crianças desenvolvam-se e tenham seu espaço na sociedade.

Desse princípio celebrado derivaram as mais diversas legislações de nível nacional e internacional que potencializaram, em suas regiões, extensa e vasta produção de Políticas Públicas para atendimento às crianças, bem como marcando um novo olhar sobre a caracterização das crianças nos meios sociais e culturais, como também a representação de suas infâncias, além da conquista de direitos indispensáveis para o seu desenvolvimento integral.

De forma muito árdua, a sociedade ocidental, com seus diferentes atores sociais, acadêmicos e jurídicos, reconheceu à criança o status de sujeito e dignidade de pessoa. Segundo Rosemberg e Mariano (2010, p. 694), a Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada pela Organização da Nações Unidas (ONU), em 1959, e a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, foram os grandes marcos que fundamentaram e deram início às lutas pelos direitos das crianças, assim como legitimaram e apresentaram às diferentes sociedades as crianças como sujeitos em potencial, numa perspectiva de mudança paradigmática. Como enunciam as autoras supracitadas:

Trata-se de alçar a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Humanas e Sociais; entender a infância como uma construção social; romper com o modelo “desenvolvimentalista” da Psicologia (por exemplo, o piagetiano) “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida” (Jenks, 2002, p.212); atacar o conceito de socialização da criança como inculcação, até então predominante na Antropologia, na Psicologia e na Sociologia; conceber a criança como ator social (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 694).

Inicialmente, esses estudos deram-se com maior ênfase na América do Norte, após foram disseminando-se a outros países americanos, porém a legitimação da produção acadêmica deu-se apenas na década de 1990 (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695). Muitos questionamentos, críticas e divergências surgiram, na medida em que vai se avançando nesses estudos, diferenças conceituais e políticas nos

termos criança e infâncias fazem com que desponham autores com seus respectivos estudos e pontos de vista.

Na América Latina, outro marco importante foi a Convenção sobre os Direitos das Crianças, a qual foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, vigorando a partir de 02 de setembro de 1990, constituindo-se como o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, ratificado por 196 países no mundo. A referida Convenção declara a integralidade dos interesses das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

Pretende desplazar las conceptualizaciones que vinculan la protección de los niños, niñas y adolescentes con el control y la represión, hacia otras centradas em la construcción de vínculos intergeneracionales que garanticen, en la máxima medida posible, la supervivencia y el desarrollo del niño. Reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derechos, constituye un instrumento jurídico que permite orientar la actividad de los Estados firmantes hacia el amplio universo de la infancia y la adolescencia, centrándose en la protección de derechos y no de ciertos grupos de personas (MATTIOLI, 2019, p. 7).

Esse instrumento de direitos orienta e potencializa as atividades com vistas às crianças e suas infâncias, especialmente norteando os países signatários a ampliarem suas políticas, assegurando o atendimento infantil na sua universalidade, garantindo os direitos previstos nos 54 artigos da Convenção ratificando-a em seus territórios, objetivando a sua adesão e efetividade a partir da promoção de políticas e programas sociais. Os organismos internacionais acabam por constituir papel de extrema importância na discussão sobre infância e os temas que a ela relacionam-se, os acordos e conferências promovidos por essas entidades abriram espaço para ter as crianças como sujeitos que compõem a sociedade, que merecem atenção e atendimento a partir das suas necessidades e especificidades.

A primeira razão é que a criança tem identidade legal e interesses que não são os mesmos de seus pais e que merecem ser protegidos. O conceito de direitos da criança é relativamente novo, mas amplamente aceito. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança é o tratado em direitos humanos com o maior índice de ratificação, tendo sido assinado por 194 nações. Entretanto, historicamente, as necessidades têm sido o foco principal dos programas sociais, sendo a criança beneficiária das políticas, e os governos assumindo o papel de patrocínio e caridade. O enfoque nos direitos, ao contrário, reconhece as crianças como indivíduos com direitos legais que são iguais perante toda e qualquer lei e política (BERLINSKI; SCHADY, 2016, p. 1).

Os direitos das crianças na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) determinam que tanto o Estado como a Família têm suas responsabilidades para com as crianças na efetivação dos mesmos. Nessa perspectiva, o documento e os países que o ratificaram reconhecem a importância da cooperação internacional para a melhoria das condições de vida das crianças em seus países, em particular, nos países em desenvolvimento.

A Convenção, em linhas gerais, tem como consensos: a definição de criança, a não discriminação, o interesse superior da criança, a garantia, por parte do Estado, de cuidados adequados, a aplicação de seus direitos por parte do Estado, a orientação das crianças e evolução de suas capacidades, a sobrevivência e desenvolvimento, o nome e nacionalidade, a proteção e identidade, a reunificação da família, os deslocamentos e retenções ilícitas, a opinião da criança, a liberdade de expressão, de pensamento, de consciência, de religião, de associação, a proteção da vida privada, o acesso à informação apropriada, a responsabilidade dos pais e do Estado na educação das crianças, a proteção contra maus tratos e negligência, a adoção, a proteção especial à criança refugiada, à criança com deficiência, a saúde e serviços médicos, a segurança social, o nível de vida, a educação, o lazer, as atividades recreativas e culturais, a proteção contra o consumo e tráfico de drogas, exploração sexual e qualquer outro tipo de exploração, tortura e privação de liberdade, a não participação em conflitos armados.

Porém, mesmo que ratificada por 196 países, a negociação dos direitos das crianças sofreu grande embates políticos nos Estados, envolvendo os interesses de cada um, as concepções de crianças e infâncias entendidas dentro de cada contexto social, gerando arenas de disputas e negociações que Rosemberg e Mariano em suas análises, assim, retratam:

Em se tratando da elaboração de um tratado de caráter mundial sobre os direitos da criança, era já esperada uma arena de negociações bastante tensa e conflituosa em decorrência dos embates políticos entre os Estados com diferentes interesses, desigual acesso a recursos e poder e, em especial, ante a diversidade de concepções de infância e de direitos da criança. Além da multiplicidade de atores, da diversidade de suas agendas, da duração dos trabalhos, o contexto da Guerra Fria ampliou a complexidade e duração das negociações (2010, p. 708).

A Declaração foi ratificada nesses países nos dez anos seguintes à sua aprovação e a grande maioria deles emite regularmente relatórios ao Comitê de

Direitos da Criança da ONU para monitoramento da sua efetivação. Podemos dizer que a Declaração possui caráter mandatório na garantia dos direitos das crianças, transformando-se em lei no país em que a recepciona, constituindo-se no principal avanço na garantia do reconhecimento às crianças e suas infâncias nos diferentes países, especialmente na América Latina.

A redemocratização, na década de 1980, em diversos países latino-americanos foi acompanhada da constituição de novas legislações, abraçando várias proposições no que se refere às crianças e suas infâncias, buscando garantir os direitos acordados na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989): definição de direitos humanos; reconhecimento da criança como cidadã e sujeito de direitos adequados à sua faixa etária; atribuição do governo em garantir os direitos das crianças (BRASIL, 2013, p. 31). O Brasil inseriu esse direito da criança na sua Constituição Federal de 1988, o Chile o fez em 1980, que foi revisada em 2021 e a Bolívia apresenta, de maneira subjetiva, na sua Constituição Política de 2009.

Nas sociedades democráticas, a educação cumpre papel essencial na garantia de direitos dos cidadãos, a partir da possibilidade de dar voz e vez aos sujeitos, na manifestação de suas opiniões e ideias. Segundo o relatório da UNESCO (2020, p. 07), é:

Fundamental considerar a forma como os sistemas educacionais são projetados. Os países podem escolher os aspectos importantes para decidir se seus sistemas educacionais estão ou não no caminho certo. Eles podem optar por abordar uma agenda de inclusão por meio de uma abordagem fragmentada, ou podem enfrentar de frente todo o conjunto de desafios que se apresentam.

Os países latino-americanos vivenciam dilemas e tensões frequentes quando se trata de acordos internacionais que cabrestei as realidades sociais de cada país. Porém, a estruturação de legislações e políticas para as infâncias só ocorreram por pressões externas, seja por moeda de troca, ou seja por interesses intrínsecos aos governos, ao passo que os gestores públicos, por iniciativa própria, acabam não destinando forças para garantir o bem-estar desses sujeitos sociais que são as crianças. “Para o bem e para o mal, vivemos uma era da política espetáculo (LIPOWETSKY, 1989) que atinge (e por vezes configura) a agenda de políticas sociais” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 697).

Em vista disso, o campo das Políticas Públicas, suas negociações, seus debates e proposições acabam por ter uma relação direta na forma como os temas sociais apresentam-se, para tanto, faz-se necessário reportar a importância social da infância e a imagem da criança ao adentrar nessa esfera, que pode ganhar força ou não, isso dependerá diretamente da mobilização e da sua representatividade social, partindo então da condição acadêmica, de seus levantamentos, estudos e pesquisas sobre a questão. “Isso porque concebemos a agenda de políticas públicas também como uma construção social e política, resultante do jogo de tensões e coalizões entre diversos atores sociais, nacionais e internacionais, incluindo aqui as agências multilaterais e fundações” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 697).

A proposição de Políticas Públicas para as infâncias é a garantia do cumprimento de seus direitos, a efetivação de atendimento frente às suas necessidades e especificidades. O olhar para as infâncias, que é diferente da fase adulta, requer atenção e cuidado, conhecimento e compreensão das necessidades que as crianças apresentam em cada fase de sua vida.

4 BRASIL, CHILE E BOLÍVIA: NUANCES E INTERFACES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS

A composição deste capítulo tem, como objetivo, apresentar os três países estudados, considerando a necessidade de compreender a conjuntura histórica e social, com destaque para os principais momentos históricos vividos por cada país, especialmente as disputas e conquistas no contexto educacional, em meio aos quais se incorporam os documentos legais, sobretudo os documentos políticos educacionais que norteiam as diretrizes político-curriculares de atendimento às infâncias de 0 a 6 anos.

Conhecer um pouco sobre os países estudados leva-nos a compreender seu modelo de organização enquanto sociedade, particularmente, faz-nos pensar: Qual é o lugar nessa sociedade que as crianças e suas infâncias ocupam? Qual a sua representação perante a estruturação social e ao contexto histórico e político? Existe espaço público legitimado para as crianças e suas infâncias?

4.1 Brasil: República Federativa e a Educação

A República Federativa do Brasil caracteriza-se por ser um país de grandes extensões geográficas, apresentando vasta diversidade natural, caracterizada por seus biomas naturais. Um país multicultural, composto, na sua origem, por diferentes povos e etnias, o que condiciona uma amplitude no rol de características sociais, culturais e econômicas.

O Brasil é o maior país da América do Sul, sua extensão territorial é de 8,5 milhões de Km², bem como é o quinto maior do mundo em extensão. Com proporções continentais, ao norte é cortado pela linha do Equador e ao sul pelo trópico de Capricórnio. Faz divisa com 10 dos 12 países da América do Sul: Bolívia é fronteira com os estados do Acre, Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; Peru, com Acre e Amazonas; Venezuela, com Amazonas e Roraima; Colômbia, com Amazonas; Guiana é divisa com Roraima e Pará; Paraguai, com Paraná e Mato Grosso do Sul; Argentina, com o Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; Uruguai, com o Rio Grande do Sul; Guiana Francesa, com Amapá e o Suriname, com Amapá e Pará (FUNAG).

Mapa 1: Mapa Brasileiro



Fonte: <https://www.brasil-turismo.com/imagens/regioes-brasil.jpg>

A população brasileira aproximada é de 214 milhões de habitantes¹⁵, a formação do povo brasileiro é a mescla de diferentes povos, os principais foram: os indígenas que aqui viviam na época da colonização, os imigrantes europeus, asiáticos e africanos, a partir dos quais houve a miscigenação, dando origem ao povo brasileiro. A população compõe as diferentes unidades federativas, as quais estão divididas em cinco regiões, com seus 27 estados ou unidades federativas e municípios, conforme quadro a seguir:

15 Dados do IBGE, em tempo real, acesso em março de 2022. https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/box_popclock.php

Quadro 1: Unidades Federativas Brasileiras

REGIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS
Norte	Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins	450
Nordeste	Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe	1794
Centro-Oeste	Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal	467
Sudeste	Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo	1668
Sul	Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina	1191

FONTE: Elaborado pela autora com base no IBGE, 2020.

A língua oficial brasileira é o português, introduzido no país a partir da colonização portuguesa, numa perspectiva de doutrinar o nativo que aqui vivia e obter o domínio sobre as terras brasileiras. Mesmo com a tentativa de doutrinação e supremacia da língua, no país ainda hoje “resistem” 274 línguas indígenas¹⁶ faladas pelos diferentes povos indígenas.

Os índios, primeiros residentes do território, também ensinaram o tupi-guarani e o tupinambá aos colonizadores. A partir de 1757, Portugal proibiu o ensino de outra língua que não o português, por considerar os idiomas originais “uma invenção demoníaca”. Inicialmente aplicada apenas nas terras onde hoje ficam os Estados do Pará e do Maranhão, a lei foi estendida a todo o Brasil em 1759 (PNUD, 2021, on-line).

16 Dado retirado do site <https://educa.ibge.gov.br/>, em setembro de 2021.

A economia é diversificada, apresenta vasta estrutura industrial, ordenada em vários ramos desse setor, o qual vem atingindo grande potencial na competitividade da atuação de uma economia aberta e integrada ao mercado global. Neste aspecto, cabe destacar o setor terciário, comércio e serviços, o qual demonstra grande crescimento ao longo dos últimos anos, o Brasil tem um vasto campo de produção agropecuária, exportando seus produtos para diversos países, além de ser um dos maiores produtores de grãos do mundo.

O Brasil é uma República Federativa Presidencialista, formada pela união de estados e municípios, o Presidente da República é eleito por intermédio do voto popular, para um período de quatro anos, o qual acumula as funções de Chefe de Estado e Chefe de Governo. Os estados são gestados por governadores eleitos por voto direto, pelo mesmo período de mandato do presidente, possuindo autonomia política. Assim, como consequência, ocorre com os municípios, os quais têm por gerência os Prefeitos da mesma forma eleitos, por um mandato de quatro anos. O sistema político brasileiro é multipartidarista, o qual admite a formação de vários partidos (PNUD, 2021).

Após a Constituição Federal de 1988, o Brasil passou a ser um estado livre, caracterizando-se como democrático e de direitos. Sua história data de um pouco mais de 500 anos, os colonizadores portugueses quando aqui chegaram buscavam ouro e especiarias, encontrando um continente já habitado por nativos indígenas que aqui viviam. As disputas por exploração das riquezas naturais aqui encontradas, além do poder, levaram a diversos conflitos entre os nativos e os portugueses, na busca por expansão das terras, exterminando com a grande maioria da população nativa, levando a uma época de escravidão durante o período colonial do Brasil, visando à mão de obra barata para a expansão agrária, econômica das grandes fazendas que foram surgindo.

O Brasil foi colônia de Portugal, conquistando sua independência em meados de 1822, precisamente em 7 de setembro, fato que se desdobra a partir da revolução liberal que ocorreu em Portugal em 1820, ano em que aquele país entrou em crise profunda, o que, segundo Fausto, gerou uma

[...] crise política, causada pela ausência do rei e dos órgãos de governo; crise econômica, resultante em parte da liberdade de comércio de que se beneficiava o Brasil; crise militar, consequência da presença de oficiais

ingleses nos altos postos do exército e da preterição de oficiais portugueses nas promoções. Basta lembrar que, na ausência de Dom João, Portugal foi governado por um conselho de regência presidido pelo marechal inglês Beresford (FAUSTO, 2006, p.130).

Mesmo que muito se tenha lutado por uma liderança nata brasileira, apresentando ideais de liberdade, o sistema que perdurou pelo período ainda foi a monarquia, liderada por um originário português.

Alcançado a 7 de setembro de 1822, às margens do Riacho Ipiranga, Dom Pedro proferiu o chamado Grito do Ipiranga, formalizando a independência do Brasil. A 19 de dezembro, com apenas 24 anos, o príncipe regente era coroado Imperador, recebendo o título de Dom Pedro I. O Brasil se tornava independente, com a manutenção da forma monárquica de governo. Mais ainda, o novo país teria no trono um rei português. Este último fato criava uma situação estranha, porque uma figura originária da Metrópole assumia o comando do novo país (FAUSTO, 2006, p. 134).

A primeira Constituição Brasileira data de 1824, em meio a desavenças entre os membros da constituinte e Dom Pedro, e que foi dissolvida por ele, nascendo a Constituição em 25 de março de 1824. Não era muito diferente daquela que fora proposta pela Assembleia Constituinte, porém ressalta-se “A primeira constituição nascia de cima para baixo, imposta pelo imperador ao “povo” a maioria de brancos e mestiços que votava e que de algum modo tinha participação na vida política” (FAUSTO, 2006, p. 149). Essa Constituição vigorou até o final do Império, organizou os poderes, definiu atribuições e os direitos individuais, porém sua escrita permaneceu distante da prática desenvolvida, sobretudo, no campo dos direitos.

A saber, merece destaque a população negra de origem africana trazida ao Brasil como escravos, que permaneceu servindo a classe dominante, sob sofrimentos e torturas, ao longo da história, perpassando o Brasil Colônia, o período do Império, sendo que datada de 13 de maio de 1888, assinado pela Princesa Isabel, que estava no trono, a Abolição da Escravatura, tornando os negros e escravos “livres”. As regiões brasileiras trataram de suprir essa demanda de trabalho trazendo imigrantes na condição de trabalhadores regulares, contudo, os ex-escravos poderiam da mesma forma candidatar-se, porém o que houve foi uma profunda desigualdade social, pois o ex-escravo já era considerado como inferior, vagabundo e criminoso, consequência do preconceito já implantado na sociedade (FAUSTO, 2006).

A transição do Império para a República foi como um passeio, segundo o historiador Fausto (2006), as disputas sobre sua estruturação e organização

ocorreram após o dia 15 de novembro de 1889. A partir daí compuseram-se diversos grupos que almejavam o poder, grupos políticos dominantes das principais Províncias – São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul – cada qual defendendo sua ideologia. No mesmo período, emergiu o grupo dos militares e o Marechal Deodoro da Fonseca tornou-se chefe do governo provisório. Assim, foi estruturada a República.

Com receio de que se desse início a uma ditadura militar, nas mãos do então Marechal Deodoro, chefe provisório do governo, um grupo de cinco pessoas compôs a comissão responsável por conduzir um projeto de Constituição. O texto foi submetido à revisão de Rui Barbosa – ministro da fazenda do governo provisório – e, na sequência, passou-se à Assembleia Constituinte, que, após revisar e propor algumas emendas, promulgou o texto em 24 de fevereiro de 1891.

A primeira Constituição da República inspirou-se no modelo norte-americano, consagrando a República federativa liberal. A chave da autonomia dos estados – designação dada às antigas províncias – estava no artigo 65 2º da Constituição. Aí se dizia caber aos Estados poderes e direitos que não lhe fossem negados por dispositivos do texto constitucional. Desse modo os Estados ficariam implicitamente autorizados a exercer atribuições diversas, como as de contrair empréstimos no exterior e organizar forças militares próprias: as forças públicas estaduais (FAUSTO, 2006, p. 249).

A Constituição estabeleceu o sistema presidencialista de governo, elencando os três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Coube ao Presidente da República exercer o poder Executivo pelo período de quatro anos, seguindo a lógica do Império, o poder Legislativo seguiu dividido entre a Câmara dos Deputados e o Senado, porém, antes, os Senadores exerciam função vitalícia, com essa nova estruturação, não mais. Os Deputados passaram a ser eleitos nos estados, por um período de três anos, em número proporcional à população, já em relação aos Senadores passou a ser três representantes por estado e três do Distrito Federal, pelo período de nove anos. Os ministros eram pessoas indicadas pelo Presidente, de sua confiança, de livre nomeação e demissão.

Nessa mesma Constituição, houve a separação do Estado e da Igreja, sendo que, até então, a igreja tinha poderes de decisão, o que passou a ser de responsabilidade exclusiva do Estado. Assim, o país deixava de ter apenas uma religião oficial. A ideia de Constituição perpassa pela liberdade, instituição de direitos fundamentais e separação dos poderes, buscando a legitimidade democrática e representativa (BONAVIDES, 2000, p. 158).

No período de implantação da Primeira República até meados de 1930, houve mudanças significativas no país, especialmente, quando tratamos do contexto social e econômico brasileiro. A primeira mudança foi a imigração em massa de povos europeus e asiáticos para o Brasil, de 1887 até 1930, cerca de 3,8 milhões de imigrantes entraram no país, em busca de trabalho e melhores condições de vida.

As regiões Centro-sul, Sul e Leste foram as que receberam imigrantes maciçamente. Um dado eloquente neste sentido: em 1920, 93,4% da população estrangeira vivendo no Brasil estavam nestas regiões. O Estado de São Paulo se destacou no conjunto, concentrando sozinho a maioria de todos imigrantes residentes no país (52,4%). Essa preferência se explica pelas facilidades concedidas pelo Estado (passagens, alojamentos) e pelas oportunidades de trabalho abertas por uma economia de expansão (FAUSTO, 2006, p. 276).

Além da imigração, outro fator que seguia em alta era as atividades agrícolas. O país ainda era considerado predominantemente agrícola. Segundo o censo de 1920 (FAUSTO, 2006, p.281-282), de 9,1 milhões de pessoas em atividades, 6,3 milhões dedicavam-se à agricultura, um percentual de 69,7%; 1,2 milhão à indústria, perfazendo 13,8% e 1,5 milhão, 5% aos serviços. Merece destaque o estado de São Paulo, o qual esteve à frente desse processo de desenvolvimento capitalista, trazendo como característica a agricultura e sua diversificação, onde o café seguia no eixo da economia. Como consequência, viu-se o aumento populacional, a urbanização pelo movimento de imigração espontânea, além de muitos trabalhadores do campo deixando suas atividades agrícolas e migrando para o grande centro em busca de melhores condições de vida. Os primeiros movimentos de organização social entre as categorias surgiram no período. O rompante industrial deu-se pelo viés da imigração, alguns como proprietários e outros como operários, especialmente com a industrialização do café. Posteriormente a isso, outros setores emergiram, têxtil, alimentação, bebidas e vestuário.

As relações financeiras internacionais em formato de empréstimos continuavam ocorrendo, assim como já acontecera na época do Império.

Podemos dividir o ingresso de capitais estrangeiros em duas formas básicas: empréstimos e investimentos. Vimos como desde a Independência o Brasil apelou para vários empréstimos externos. Eles se destinaram na República à manutenção do Estado, ao financiamento da infraestrutura de portos e ferrovias, à valorização do café ou simplesmente a cobrir a dívida crescente (FAUSTO, 2006, p. 293).

Essas mudanças sociais e políticas do período revelaram novas lideranças, alavancando as elites em diferentes estados. Em meados de 1929, surgiu uma forte desavença entre as principais aristocracias dos Grandes Estados, por articulação política à Presidência. A oposição, então comandada por Minas Gerais, propôs que os gaúchos liderassem pelo candidato de oposição, assim sendo, após as tratativas, a oposição lançou a candidatura de Getúlio Vargas para presidente, representando o Rio Grande do Sul e, João Pessoa, candidato a vice-presidente, representando a Paraíba.

Enquanto ocorria a campanha presidencial, desencadeou-se a crise mundial de 1929, os grandes donos de fazendas viram-se endividados, pois os preços caíram bruscamente, ao passo que a produção de café havia estourado. O que potencializou as desavenças entre o setor cafeeiro e o governo, enquanto os produtores buscavam aporte governamental para auxiliar no enfrentamento da crise que se instalava internamente. Com a crise, os preços internacionais caíram bruscamente. “Como houve retração do consumo, tornou-se impossível compensar a queda de preços com a ampliação do volume de vendas. Os fazendeiros que tinham se endividado, contando com a realização de lucros futuros, ficaram sem saída” (FAUSTO, 2006, p. 321). Júlio Prestes, candidato da situação, venceu as eleições em 1º de março de 1930.

No mês de outubro de 1930, Getúlio Vargas subiu ao poder, de forma ditatorial, por eleição indireta, assumiu o governo provisório por um período de quinze anos, permanecendo até 1945, ano em que foi deposto; voltou a assumir a Presidência, eleito por voto direto no ano de 1950, suicidando-se em 1954, não chegando a finalizar o seu mandato. Em seu governo, principalmente nos primeiros quinze anos, Getúlio promoveu uma dura gestão, centralizadora, dissolvendo o Congresso Nacional e assumindo os poderes do Executivo e Legislativo, demitindo praticamente todos os governadores, permanecendo apenas o governo do estado de Minas Gerais, nomeou interventores nos lugares. Buscou controlar as ações dos estados, todas demandas passariam pelo controle do governo federal. Além disso, a situação econômica encontrava-se em estado calamitoso.

Merece destaque a política trabalhista estruturada no período, apresentando-se como inovadora para a época, surgindo pela proposição do Estado não de movimentos trabalhistas. A consolidação da legislação trabalhista deu-se em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Isso se anunciou desde novembro de 1930, quando foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Seguiram-se leis de proteção ao trabalhador, de enquadramento dos sindicatos pelo Estado, e criaram-se órgãos para arbitrar conflitos entre patrões e operários – as Juntas de Conciliação e Julgamento. Entre as leis de proteção ao trabalhador estavam as que regularam o trabalho das mulheres e dos menores, a concessão de férias, o limite de oito horas da jornada normal de trabalho (FAUSTO, 2006, p. 335).

No mesmo período, ocorreram movimentos em diversos estados pelo avanço na cultura intelectual brasileira. A tentativa de estruturar um sistema de ensino no Brasil iniciava-se pela criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, como já era a marca do Governo Vargas, a proposição já partia de forma impositiva, derivando dos grandes centros e capitais para o interior.

Ou seja o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural. Mesmo no curso da Ditadura do estado Novo (1937 – 1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido na influência católica, sem se tornar uma doutrinação fascista (FAUSTO, 2006, p. 337).

No Estado Novo, emergiu o movimento de educadores liberais, os quais saíram em defesa da escola pública gratuita, sem fazer distinção de gênero, esses pensamentos e ideais foram expressos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, destacando-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, dentre outros. Propunham o princípio da “escola única”, aberta aos meninos e meninas, pública, laica, com igualdade no ensino, apontando a necessidade da autonomia técnica, administrativa e econômica. O governo Vargas não acatou por completo essa tendência, apoiando o viés de educação católica, na distinção de oferta de ensino a partir do gênero e a influência da religião em todas as instituições escolares, tanto públicas quanto privadas.

O Período Democrático é considerado entre 1945-1964, após a queda de Getúlio Vargas do seu primeiro mandato, levando a população às urnas para eleições presidenciais subsequentes, as quais elegeram o presidente numa perspectiva democrática. Cabe destacar que houve um breve período do governo Parlamentarista no início dos anos 60.

Em 1946, no mês de setembro, era promulgada a nova Constituição Brasileira, em que o País era definido como República, atribuindo funções à União, Estados e Municípios, além das funções dos poderes Executivos, Legislativo e Judiciário. Ao

longo desse período, passaram em torno de sete presidentes no comando do país, eleitos por voto, afiliados a partidos políticos e movimentos populares que defendiam ideais e diferentes visões políticas, além de correntes visionárias entre os militares.

O período foi marcado pela turbulência do avanço econômico e industrial no país, houveram greves de trabalhadores, lutas de movimentos estudantis e de operários, assim como uma política financeira aberta ao mercado internacional, contraindo mais dívidas públicas com a intenção de equilibrar as contas externas, provocando instabilidade e até, por vezes, períodos de recessão e desempregos.

O Brasil, assim como os demais países latino-americanos, passou pelo Regime Militar, que se deu entre 1964 - 1985, pela primeira vez na sua história, o país seria governado por militares, que por meio de um golpe assumiram o poder, tendendo a permanecer nesse pelo viés de um regime autoritário. No período inicial foi mantido o Congresso, porém com a instituição do AI¹⁷ 5, ele poderia ser extinto pelo Presidente, foram retirados os direitos dos cidadãos, violando diretamente a democracia, especialmente o direito ao voto por parte da população. Extinguiram-se os partidos políticos criados ao final do Estado Novo, permanecendo apenas a ARENA e MDB, que era o partido de oposição. Foram criadas bases para instalação de inquéritos policiais militares, desencadeando perseguições e prisões daqueles que eram oposição ao regime imposto.

Nesse período sombrio da história do Brasil, a educação foi atacada diretamente, o Movimento dos Estudantes (UNE) foi duramente atacado, atuando de forma clandestina; as universidades, especialmente a de Brasília, foi considerada subversiva, com base nos seus propósitos inovadores na educação, sofrendo repressão, controle e invasão pelos próprios militares. Muitos dos intelectuais brasileiros sofreram perseguições no mesmo período, o que os levou ao exílio.

O ataque, de forma mais expressiva, deu-se a sindicatos e organizações trabalhistas, prendendo seus líderes, além da repressão às ligas camponesas. Diversos governadores foram destituídos de suas funções, por caracterizarem oposição, levando, inclusive, à interdição militar de estados (FAUSTO, 2006, p. 467).

17 Ato Institucional número 5 não teve prazo de vigência, como ocorrera com os demais, durou até 1979. Foi o ato de maior repressão do Regime Militar, instituindo-se um novo período de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expulsão de cargos públicos, exercendo o domínio sobre os meios de comunicação e a tortura passou a ser o principal método de controle.

Enquanto ocorria um turbilhão político no país, em meados de 1968, a economia atingia êxitos, as finanças em tese estariam equilibradas, tratando de incentivar o crescimento econômico com a liberação de créditos, controlando a inflação, que chegou a um patamar de 25,4% em 1968, declinando após esse período. O setor industrial recuperou-se a partir da linha automobilística, materiais elétricos e químicos, expandindo-se a construção civil por liberação de créditos do Banco Nacional de Habitação (FAUSTO, 2006, p. 482).

A legislação política e eleitoral aprovada no ano de 1965 foi o “tiro pela culatra” do Regime Militar, a qual permitiu a votação popular, por meio de plebiscito, a favor ou contra as ações do governo. Em 1979, foi aprovada a lei que extinguiu o MDB e a Arena, permitindo a abertura de outros partidos, que, obrigatoriamente, deveriam conter a palavra “partido”. Surgiram então partidos com vertentes trabalhistas, rurais e ligadas à igreja, além de jovens que acabaram por se inserir neles, caracterizados como partidos de oposição, de esquerda.

A partir de então, mais precisamente na década de 1980, iniciou-se um período de mobilizações populares, especialmente as de movimentos sindicais, os quais reivindicavam direitos dos trabalhadores. No ano de 1982, após 17 anos, ocorreram eleições a partir do voto direto em que mais de 48 milhões de brasileiros foram até as urnas para escolherem seus representantes: vereadores, prefeitos e governadores. Já em 1983, iniciou-se o movimento das “diretas já”, com o intuito de eleger, através do voto direto, o novo Presidente da República. Esse movimento tomou conta de vários estados brasileiros, para além de movimentos partidários de esquerda, a população engajou-se na causa e saiu às ruas.

A população punha todas suas expectativas nas diretas: a expectativa de uma representação autêntica, mas também a resolução de muitos problemas (salário baixo, segurança, inflação) que apenas a eleição direta de um Presidente da República não poderia solucionar (FAUSTO, 2006, p. 509).

Contudo, a eleição de 1985 para a Presidência da República deu-se pelo voto indireto, ao fato que a emenda para alteração constitucional e inserção das eleições diretas foi derrotada pelo Congresso, não atingindo dois terços dos votos necessários. “Por caminhos complicados e utilizando-se do sistema eleitoral imposto pelo regime autoritário, a oposição chegava ao poder” (FAUSTO, 2006, p. 512). No mesmo ano, com a morte do Presidente eleito, Tancredo Neves, e a aprovação da lei que previa

eleições diretas para a Presidência da República, além da legalização de todos partidos políticos e o direito ao voto pelos analfabetos, José Sarney, então Presidente, via-se à frente das discussões políticas que objetivavam a revogação das leis do regime autoritário, vigente até então e da eleição de uma Assembleia Constituinte, buscando desenvolver uma nova Constituição.

Em 1986, foi eleita a Assembleia Constituinte e, no mês de novembro, ocorreram as eleições diretas para o Congresso e governo dos estados. A Assembleia Constituinte reuniu-se em fevereiro de 1987, para dar início à elaboração da nova Constituição, na qual estavam depositadas toda as esperanças do país.

Os trabalhos da constituinte foram longos, tendo-se encerrado formalmente a 5 de outubro de 1988, quando foi promulgada a nova Constituição. A inexistência de um projeto inicial que servisse de base às discussões serviu para alongar os trabalhos. Embora dessem muitas vezes a impressão de ser caóticos, o fato é que foram debatidas, além de coisas menores, questões centrais do Estado e dos direitos dos cidadãos (FAUSTO, 2006, p. 524).

No ano de 1988, no dia 22 de setembro, foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte a Constituição Federal Brasileira, sendo promulgada em 05 de outubro do mesmo ano. Tida como Constituição Cidadã, pois foi elaborada no período de redemocratização do país, ao final do período de ditadura militar, é a lei fundamental e suprema do país, a partir da qual se desenvolvem as demais normativas e legislações da nação.

A Constituição de 1988 refletiu-se nos diversos avanços que a sociedade brasileira apresentou após sua aprovação, mesmo havendo críticas de viés técnico, a qual adentrou em questões que poderiam ser julgadas como não sendo de natureza constitucional, mas que, por pressões populares, acabaram sendo acolhidas no texto, visto que cada segmento buscou fixar o máximo de regras no texto constitucional, visando à garantia de sua efetivação e cumprimento. Dentre os avanços, podemos destacar o avanço nos direitos sociais e políticos da população, reconhecendo a existência de direitos e deveres coletivos e individuais, o reconhecimento dos povos indígenas, das organizações sindicais, a garantia à saúde e educação extensiva a toda população.

Na medida em que avança o contexto político e histórico do Brasil, a educação merece especial atenção a partir da Constituição de 1988, a qual dedica uma seção para a educação, determinando-a como um direito de todos e dever do estado e da

família, além do seu acesso universal e sua oferta de forma gratuita em estabelecimentos oficiais. Em seu Artigo 205, de pronto, já define: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Resultado de lutas e disputas da sociedade, os direitos e garantias sociais visam resguardar os direitos mínimos à sociedade: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. A educação é direito público e subjetivo, isso quer dizer que o acesso à educação deve se dar gratuitamente e, compulsoriamente, garantido pelo Estado, no período que compreende a sua obrigatoriedade, que no Brasil, é da Educação Infantil até o Ensino Médio.

A década de 1990 foi o marco de reorganização política e estrutural do Brasil, um período de certa turbulência no cenário nacional. Já no seu início, houve a cassação do presidente Fernando Collor de Mello, acusado de corrupção; o movimento dos estudantes “Caras Pintadas” deu-se em apoio à saída do presidente do poder, posterior a isso, deu-se a tentativa de ajustar a economia, implantando-se o Plano Real no governo Itamar Franco, abertura comercial e flexibilização econômica do país.

O movimento acontecia também na educação, após a Constituição definir os direitos e garantias do atendimento educativo no país, ocorria o debate sobre o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). Sobre o direito à educação e a Constituição de 1988, Cury afirma:

E, por essa razão, estabeleceu princípios, diretrizes, regras, recursos vinculados e planos de modo a dar substância a esse direito. Ao explicitar esse direito, elencou sob a forma de assinalação de formas de realizá-lo tais como gratuidade e obrigatoriedade com qualidade e com proteção legal ampliada, e com instrumentos jurídicos postos à disposição dos cidadãos para efetivá-la criando prerrogativas próprias para os cidadãos em virtude das quais eles passam a usufruir de ou exigir algo que lhes pertence como tal (CURY, 2017, n.p.).

A estruturação da LDBEN foi um processo moroso, demorou oito anos para ser finalizada, assim como houve várias emendas, envolvimento do executivo nas discussões, além de educadores e especialistas. Vale destacar que no período,

ressurgiu o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Lei 9.131/95: “Com isso, ressurgem um órgão legal para interpretar as leis educacionais e propiciar a continuidade da ordem jurídica e capaz de arbitrar o andamento dos sistemas de educação” (CURY, 2017, n.p.).

Em dezembro de 1996, levando o número de Lei 9.394, a Câmara dos Deputados aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, campo de referência obrigatória em nível nacional, sendo que, nessa perspectiva, a educação passou a ser regulamentada, organizada e estruturada a partir de suas diretrizes. Ao longo de seus vinte anos, foram mais de 225¹⁸ alterações, o destaque que merece ser dado é quanto ao direito ao acesso à Educação Infantil (CURY, 2017).

A LDBEN estabelece as diretrizes e bases da educação, preconizando os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Pautada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem, como finalidade, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 1 e 2. LDBEN).

A mesma lei garante a oferta educativa no país às pessoas de 4 aos 17 anos de idade, a partir da garantia da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além da oferta educativa àqueles que não a tiveram na idade própria. A educação no Brasil é composta por dois níveis: a Educação Básica com suas etapas e modalidades e o Ensino Superior. Conforme segue quadro:

Quadro 2: Níveis e Modalidades da Educação Brasileira

Educação Básica			
	Educação Infantil	Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,	Creche: para crianças de até 3 anos de idade
			Pré-escola: para as crianças de 4

18 São 47 Decretos regulamentadores. Se somarmos as leis (40) com os decretos (47), temos um total de 87 alterações. Se tomarmos o conjunto das alterações processadas pelas 40 leis mais os decretos, teremos uma soma de 225 alterações (CURY, 2017, n.p.).

Etapas		complementando a ação da família e da comunidade	(quatro) a 5 (cinco) anos de idade
	Ensino Fundamental I e II	Tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, o fortalecimento dos vínculos de família.	Iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, com duração de 9 (nove) anos
	Ensino Médio	Tem como finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.	Após a finalização do Ensino Fundamental e com duração de três anos.
		O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o	A educação profissional técnica de nível

Educação Profissional Técnica de Nível Médio	exercício de profissões técnicas. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, as habilitações profissionais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional	médio será desenvolvida nas seguintes formas: articulada com o ensino médio e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio
Modali- dades	Educação de Jovens e Adultos	A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida
	Educação Especial	Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
	Educação Bilíngue de Surdos	Entende-se por educação bilíngue de surdos a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos,

		para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.
Ensino Superior		
<p>Tem como finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação, suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade, promover a extensão, aberta à participação da população e atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica</p>		
Cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência		Abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente
Graduação		Candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo
Pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros		Candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
Extensão		Candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições

	de ensino
--	-----------

Fonte: Elaborado pela autora com base na LDBEN, 1996.

A organização da educação no Brasil prevê treze anos de ensino obrigatório, iniciando na pré-escola da Educação Infantil e terminando com o Ensino Médio. A inserção das crianças na Educação Infantil, pelo viés da obrigatoriedade e garantia, dá-se a partir da LDBEN, afirmando a etapa como direito social e subjetivo da criança. Porém, cabe aqui destacar que a inserção da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, ocorre em meio a disputas sociais e populares, principalmente no que tange à entrada da mulher no mercado de trabalho, visto que necessitava que seus filhos ficassem sob o cuidado de pessoas especializadas. Inicialmente, eram pessoas/profissionais ligados à saúde e higiene, com a pretensão apenas de cuidados, na década de 1980, ocorre o marco político quando do grande questionamento feito pelos educadores acerca do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas enquanto alicerce para o movimento emancipatório social, na luta contra as desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças em ambientes institucionais no Brasil não existia, a ideia de proteção às infâncias surgiu na segunda metade do referido século, com a aproximação do projeto de República como forma de governo. Além disso, com a abolição da escravatura no país e a migração da população para a zona urbana das grandes cidades, ocorreu o aumento do abandono de crianças, bem como a destinação dos filhos de escravos, já que estes não assumiriam a condição de seus pais, de modo que a “solução” para acolher essas crianças pobres da sociedade foi a criação de asilos, creches e orfanatos (OLIVEIRA, 2011, p. 91-92).

No ano de 1875 e 1877, no Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente, eram criados os primeiros “Jardins de Infância” nos moldes europeus, inspirados em Froebel, foram implementados no Brasil, de iniciativa privada, atendendo a classe afortunada da sociedade. Anos depois, surgiram jardins de infância públicos¹⁹, porém continuariam a atender os filhos da elite.

19 Em 1862, Emilia Erichsen criava um primeiro jardim de infância em Castro, Paraná. Em 1896, foi criado o jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo; em 1909, o jardim de infância Campos Sales; em 1910, o jardim de infância Marechal Hermes; e, em 1922, o jardim de infância Barbara Otoni, os três últimos no Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2011, p. 93).

Particulares fundaram em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu a criação, em 1919 do departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância. Ao lado disso, surgiu uma série de escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para atendimento de seus filhos. Em 1908, instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontavam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo país (Kuhlmann Jr., 2000, p. 481). O grande investimento da época, todavia estava concentrado no ensino primário, que atendia apenas parte da população em idade escolar (OLIVEIRA, 2011, p. 94).

Ao longo da história das infâncias no Brasil, destaca-se o atendimento de creche numa perspectiva da inserção das crianças de baixa renda, as quais, filhas de operárias, na sua grande maioria, precisavam desse espaço para permanecerem enquanto suas mães labutavam fora de seus lares. Para tanto, era um espaço de cuidados com a saúde e higiene, não como garantia de direitos, era entendido como um favor prestado, um ato de caridade:

Entretanto, embora a necessidade de ajuda no cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

Já os jardins de infância que foram surgindo, na sua grande maioria de iniciativa privada e mesmo quando públicos, atendiam os filhos das classes nobres da sociedade. Com o movimento dos escolanovistas, a discussão de renovação do pensamento educacional incluía a pré-escola:

Entretanto, o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis²⁰, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a proposta de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas. Surgiram novos jardins de infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das camadas populares (OLIVEIRA, 2011, p. 99).

20 A tese de doutoramento da professora e pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria apresenta um estudo voltado aos parques infantis, na década de 1930, na cidade de São Paulo, os quais eram construídos em grandes terrenos escolhidos entre os bairros operários, espaços abertos, com pequenas edificações cobertas, para crianças a partir de 3 anos (FARIA, 1999, p. 130).

Cabe destaque às tensões entre trabalhadores e patrões, perante as quais o Estado, no então governo Vargas (1930 - 1945), reconheceu alguns direitos aos trabalhadores, podendo-se afirmar que foi um marco para a mulher operária a CLT de 1943, que prescreve sobre o atendimento dos filhos e sua amamentação durante a jornada de trabalho (OLIVEIRA, 2011, p. 100). As creches, na sua grande maioria, eram vinculadas e próximas das indústrias para facilitar esse movimento de atendimento das mães aos seus filhos, as poucas instituições fora dessa vinculação eram filantrópicas e religiosas, as quais, com o tempo, passaram a receber recursos públicos do governo, além de auxílio de famílias ricas. “A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (OLIVEIRA, 2011, p. 101).

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN JR., 2015, p. 166).

A vista disso, no Brasil, o marco histórico e legal do atendimento das infâncias pelo viés da educação deu-se com o direito posto na Constituição Federal de 1988, garantido pela LDBEN de 1996, compondo, assim, a primeira etapa da educação básica. Anterior a isso, no percurso da história, sua principal dimensão estava no atendimento assistencial das crianças, de cunho higienista e sanitário. O professor Moysés Kuhlmann Jr. em suas pesquisas históricas das infâncias brasileiras, faz destaque às produções acadêmicas sobre o referido tema que remete às décadas de 1980 e 1990, retratando o cenário vivenciado pelas infâncias no Brasil:

A história da assistência, ao lado da família e da educação, constituem as principais vertentes que têm contribuído com inúmeros estudos para a história da infância, a partir de várias abordagens, enfoques e métodos. Por intermédio dos resumos da produção dos programas de pós-graduação brasileiros em história, entre 1985 e 1994, localizamos seis teses de doutorado e 36 dissertações de mestrado que tinham como tema central ou relacionado, a infância: 13 delas dizem respeito à assistência em geral ou, na maior parte dos casos, especificamente à infância pobre ou abandonada; duas enfocam a saúde ou a mortalidade infantil, também relacionada a questão assistencial; 10 tratam da família, envolvendo o casamento e relações conjugais e as econômicas, em que a criança aparece

subsidiariamente; uma estuda a condição feminina e a maternidade; três relacionam-se a escravidão; três estudam publicações para a infância; dez a educação, envolvendo a política, o ensino primário, o livro didático ou o parque infantil (2015, p.17).

O cenário, descrito por Kuhlmann, retrata o ponto central da história das infâncias brasileiras, um sentimento quase que exclusivamente assistencial, de cuidados de saúde, ligados as questões sanitárias.

A década de 1990 apresentou-se com novos caminhos para o atendimento às infâncias, além da LDBEN, que trouxe um novo olhar às crianças, possibilitando-lhes o acesso à Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990), que concretizou os direitos universais das crianças a partir da aprovação da CF de 1988. No ano de 1996, foram formulados pelo MEC os Referenciais Curriculares Nacionais (RECNEIS), os quais traziam direcionamentos quanto às propostas pedagógicas que deveriam ser estruturadas nos espaços de Educação Infantil. Em 1999, foram definidas pelo CNE as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

Tais Diretrizes trataram o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância; daí as preocupações manifestadas no parecer, em combater a antecipação de rotinas e práticas características do Ensino Fundamental para orientar o trabalho com as crianças pequenas. As diretrizes ainda apontaram as condições necessárias para a concretização dessas concepções (a concepção de avaliação, a formação dos professores e gestores, a atenção multidisciplinar à criança e a oferta de condições estruturais e conjunturais para o trabalho pedagógico) (OLIVEIRA, 2011, p. 119).

Após dez anos da aprovação dessas diretrizes, pesquisas apontaram que ainda havia um déficit no atendimento e qualidade da oferta da Educação Infantil, principalmente da pré-escola, em razão disso, deu-se a necessidade de rever essas diretrizes na intenção de levar até o contexto das instituições e seus educadores propostas pedagógicas que, de fato, tivessem a criança na centralidade do seu atendimento, compreendendo a Educação Infantil como etapa única, sem intercorrer na antecipação de conhecimentos ou “conteúdos” dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com base nisso, a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais ocorreu no ano de 2009, com o Parecer CNE nº 20 e a Resolução CNE/CEB nº 05.

Eles apresentam-se na condição de reforçar a importância de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, garantir as diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

O Brasil, num movimento inverso de outros países, que se tem informações, posteriormente, à estruturação das DCNEIs, organizou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2018, a qual, na etapa da Educação Infantil, buscou propor ou melhor transpor um texto que definiu diretrizes curriculares a partir de um aspecto muito mais político, para um texto que abordasse uma dimensão pedagógica. Segundo Maria Carmem Silveira Barbosa, uma das pesquisadoras que compôs a comissão de estudos para a elaboração da BNCC da Educação Infantil:

Nossa tarefa seria a de traduzir o gênero textual da legislação para o gênero textual dos objetivos de aprendizagem, enfim, para uma tipologia de texto pedagógico. E procurar fazer isso mantendo a profundidade filosófica, política, sociológica, antropológica e didático-pedagógica das DCNEIs (BARBOSA, 2018, p. 9-10).

Em seu relato, a autora afirma a garantia e o compromisso histórico com as infâncias e a sua proposta educativa, além de todo o trabalho já apresentado e consolidado em prol as políticas para a Educação Infantil, garantindo neste documento os direitos de aprendizagem das crianças, que são elementos centrais das propostas curriculares, desdobrando-se então nos objetivos de aprendizagem por intermédio da interlocução entre os campos de experiências.

A certeza da necessidade de participar da elaboração da BNCC estava presente em três dimensões. A primeira era a do compromisso histórico com o tema derivado da Constituição Cidadã, o direito de todos à educação. A segunda era estar presente na disputa política dos significados que temos elaborado para a Educação Infantil (EI) nos últimos 30 anos. Seria absurda a ideia da EI não participar da BNCC, pois nos deixaria fora da estrutura da Educação Básica, um lugar que tanto lutamos para pertencer. Deixar para que pessoas sem compromisso com as DCNEIs fizessem essa tarefa poderia resultar apenas numa lista de objetivos por área, como é a estrutura geral da última versão da BNCC. Desse modo, consideramos que era importante participar desse desafio com compromisso político e defendendo as DCNEIs. A terceira era a de que, desde 2009, haviam sido feitos vários estudos sobre as Propostas Pedagógicas de Escolas e as Orientações Curriculares Municipais, e neles havia sido constatado que nos textos das escolas e municípios as concepções sobre infância, criança, currículo, etc. estavam sendo incorporadas, porém, na operacionalização a organização por áreas de conhecimento era a única interpretação curricular na elaboração dos textos legais (BARBOSA, 2018, p. 9-10).

Afirmando a garantia das aprendizagens, a BNCC objetiva superar a fragmentação das políticas educacionais brasileiras, definindo um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. A Educação Infantil compõe a BNCC como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, integrando-se cada vez mais ao seu conjunto, afirmando a sua importância do desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos, como o início de um processo educacional, “na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BNCC, 2018, p. 36).

A garantia de acesso e atendimento das infâncias brasileiras, a partir da estruturação de documentos políticos e pedagógicos, apresenta-nos as conquistas que se teve ao longo dos anos, após a Constituição Federal de 1988. As vozes daqueles que sempre militaram pelas crianças e seus direitos não se apagaram, desde os movimentos populares, das mulheres nas lutas dos direitos dos seus filhos, de pesquisadores e estudiosos das infâncias, estão documentadas, devidamente evidenciadas através das legislações, porém o que permanece num cenário indeterminado é o processo de implementação e operacionalização destas, o que gera insegurança, instabilidade e, por vezes, até esquecimento por parte de gestores públicos.

4.2 Chile: O Neoliberalismo e a Educação

O Chile caracteriza-se por ser um país “tricontinental” em sua organização territorial. Constituindo-se por três zonas geográficas: Chile Continental, Chile Insular e Território Chileno Antártico.

O Chile Continental compreende uma faixa continental do Cone Sul, na sua maioria desde o sudeste do Oceano Pacífico até as montanhas mais altas da Cordilheiras dos Andes. Já o Chile Insular corresponde a um conjunto de ilhas de origem vulcânicas situadas no Oceano Pacífico Sul: O arquipélago de Juan Fernández e as ilhas Desventuradas, que pertencem à América do Sul, a ilha Salas Y Gómez e a ilha de Pascua localizadas na Oceania. Já o Território Chileno Antártico é constituído por uma área de 1.250.257,6 km² da zona da Antártica. Conforme mapa que segue:

Mapa 2: Mapa Chileno



Fonte: <https://maps-chile.com/concepcion-chile-map>

A partir dessas três zonas geográficas, o país desmembra-se em 16 regiões, estas em 56 províncias e, as províncias em 350 comunas, conforme quadro na sequência:

Quadro 3: Organização administrativa Chilena

REGIÃO	PROVÍNCIA	COMUNAS
Arica y Parinacota	2	4
Atacama	3	9
General Bernardo O'Higgins	3	33
Biobío	3	33
Lagos	4	30
Metropolitana de Santiago	6	56
Tarapacá	2	7
Coquimbo	3	15
Maule	4	30
Araucanía	2	32
Aysén del General Carlos Ibáñez	4	10

del Campo		
Antofagasta	3	9
Valparaíso	8	38
Ñuble	3	21
Ríos	2	12
Magallanes e da Antártica Chilena	4	11

Fonte: Elaborado pela autora com base no site do governo Chileno, <https://www.gob.cl/instituciones/#regions>.

Seu povo é constituído pela miscigenação entre indígenas e os conquistadores espanhóis, europeus. A população indígena do país é formada por Mapuches, Aymaras, Atacamenhos, Kwashkar e Yaganes, totalizando 5% da população, os outros 95% são descendentes de imigrantes europeus vindos, além da Espanha, da Iugoslávia, França, Itália, Irlanda, Alemanha, Inglaterra, entre outros de menor expressão.

O Estado Unitário Chileno constitui-se politicamente como República. Sua Constituição foi instituída no ano de 1980, apresentou diversas atualizações, a mais recente data do ano de 2021, sendo que, em 2020, aconteceu um Plebiscito Constitucional, em que a população foi convidada a decidir o seu futuro, quando sua principal reivindicação foi que o estado tivesse maior participação e envolvimento nos serviços básicos. Além disso, essa Constituição, mesmo que revisada, remota ao período ditatorial de Pinochet, apresentando heranças daquela época, de modo que o texto constitucional traz um "Estado subsidiário", que não oferece diretamente benefícios relacionados à saúde, educação ou previdência social, dessa forma, essa oferta é de competência do setor privado, permanecendo ao Estado a função de monitorar e fiscalizar. O plebiscito popular resultou em 78% dos eleitores aprovando a mudança da atual Carta e, 22%, rejeitaram.

A administração chilena é territorialmente descentralizada, tendo, como objetivo, o fortalecimento das regiões e o desenvolvimento equitativo e solidário entre as Províncias e Comunas que as compõem. Seu chefe de estado é o Presidente, eleito pela maioria de votos em eleição direta, com um mandato de quatro anos, podendo concorrer à reeleição por igual período²¹.

Cada região é gerenciada por um "Intendente", uma espécie de Governador Regional, mais um Conselho Regional, que é de sua presidência. Esse governador

21 Disponível em: <https://www.gob.cl/instituciones/#regions> acesso em janeiro de 2020

tem, como atribuição e função, cumprir com o que estabelece a Lei Orgânica Constitucional, coordenando, supervisionando e fiscalizando os serviços públicos que compõe a sua região. É escolhido por votação direta, sendo eleito aquele que obtiver maior número de votos válidos. Da mesma forma, o Conselho é escolhido através de eleição direta, constituindo-se em um órgão de caráter normativo, consultivo e fiscalizador. Além destes, existe, em cada Região, um Delegado Presidencial Regional, indicado pelo Presidente da República, o qual exerce as funções da presidência na região²².

Já as Províncias são gerenciadas por uma delegação presidencial provincial a cargo de um Delegado Provincial nomeado e removido livremente pelo Presidente da República, os quais poderão desenvolver suas atividades em uma ou mais províncias. A administração local das “comunas” ou suas agrupações é atribuída para o “alcalde”, espécie de prefeito e seu conselho, o qual poderá indicar delegados locais para auxiliá-lo no seu exercício.

O Chile teve seu primeiro governo, pós ditadura, eleito democraticamente, no ano de 1990, depois de um período de dezesseis anos de regime militar que se instaurou em 1973, pelo então General Pinochet, derrubando o governo democrático de Salvador Allende. Esse período pôs fim às conquistas populares alcançadas nos governos anteriores de Eduardo Frei Moltava (1964 – 1970) e Salvador Allende (1970-1973), instaurando um período de perseguições políticas, de repressão intensa, eliminando as liberdades individuais em nome do regime, alterando o rumo da história chilena.

A independência chilena data do ano de 1818, passando o poder político para as mãos daqueles que já concentravam o poder econômico, assumindo uma República oligárquica, aristocrática e liberal. Esse fato ocorreu com outros países da América Latina e Caribe. O sistema político implementado no país, ao longo de décadas, levou a incompatibilidade de ações e ideologias, além de diversos interesses e impasses políticos que desencadearam uma sangrenta guerra civil no ano de 1891, resultando em milhares de chilenos mortos e um presidente deposto, que não cedeu aos desmandos militares e suicidou-se (MARTINS, 2016, p. 28 - 29).

Ao longo da sua história, o Chile é marcado por diversos conflitos sociais e políticos, na busca incansável de seu povo em construir uma sociedade justa,

22 Disponível em: <<https://www.gob.cl/instituciones/#regions>>. Acesso em janeiro de 2020

democrática e economicamente sustentável. O período de 1938 a 1952 ofereceu ao país 14 anos de um desenvolvimento econômico e uma estabilidade política expressiva. Em meados dos anos de 1960, os impasses desse modelo chegaram ao seu limite, o gatilho propulsor deu-se a partir de duas crises que se desencadearam: a crise do regime político e a crise do estado desenvolvimentista. O capitalismo dependente e a democracia liberal demonstravam traços de incompatibilidade (MARTINS, 2016, p. 55). Além disso, cabe observar a pressão norte-americana para que houvesse alinhamento às suas políticas.

Isso posto, desencadearam-se manifestações populares pela garantia de políticas voltadas ao atendimento do povo, assim com seus direitos, ao longo das décadas de 1960 e 1970. O golpe Militar sofrido pelo Chile trouxe uma onda de perseguições políticas, repressões pela dissolução de suas oposições, imposição ideológica, torturas em praça pública, extermínios e desaparecimentos. Os militares assumiram a condição de únicos mandantes da nação, impondo uma das ditaduras mais violentas do Continente.

Na década de 1960, ocorreu, em diversos países latino-americanos, a instauração de regimes militares, culminando com o golpe de Pinochet. Assim que assumiu a presidência do Chile, participou da posse presidencial de Ernesto Geisel, general militar do Brasil, juntamente com o ditador Boliviano Hugo Banzer, em 1976. Algumas das sequelas deixadas por esses governos militares na América Latina foram superadas a muito custo na segunda metade dos anos de 1980 e na década de 1990 (MARTINS, 2016, p. 87).

Os anos de 1980 deveriam ter sido um período de transição democrática no Chile, após a determinação estabelecida na Constituição Federal de 1980, porém, o que se viu foi o pior período vivido no país, sob imposição do regime militar instaurado, constituindo-se na fase mais repressiva até então.

O sistema neoliberal implementado pelo Chile é datado de antes da Constituição de 1980. Segundo Martins (2016, p. 105), esse projeto foi além de uma política econômica e de mercado, aplicando-se na chamada “modernização social”, adentrando os campos da saúde, do trabalho, da seguridade social e da educação. Trouxe princípios do individualismo, do tecnocratismo e do economicismo, tornando-se eixos centrais do neoliberalismo, em que a busca por soluções de problemas dava-se pelo viés individual, não mais pelos coletivos. Um grupo de economistas formados na Universidade de Chicago, conhecidos como Chicago boys, entre os quais estava

o atual ministro da economia brasileira, Paulo Guedes, transformou o Chile num laboratório de experiências de privatizações, no contexto dos avanços neoliberais nos Estados Unidos com o governo Reagan e na Inglaterra com o governo Margaret Thatcher.

O plebiscito popular no ano de 1988 derrubou o então Presidente Pinochet, chamando eleições presidenciais em 1989, conclamando a vitória do único candidato da oposição Patricio Aylwin. Mesmo com a derrota de Pinochet, este continuou impondo restrições à democracia chilena, permaneceu como Chefe Militar até 1998, sua designação era como senador vitalício a partir de 1988, com restrições a sua pessoa, destacando-se a proibição de investigação de crimes cometidos contra a humanidade, entre outros.

Pinochet foi um dos maiores ditadores da América Latina, se não o maior, torturou e assassinou mais de 3,2 mil pessoas violando diretamente os direitos humanos. Vale salientar que a atual constituição implementou a forma desse governo repressivo em 1980, contendo direitos restringidos, colocando a previdência na mão de empresas privadas e aprofundando a miséria de quase 18 milhões de pessoas. No plebiscito de 2020, após 30 anos sob a vigência de leis criadas pelo governo cívico-militar, a população aprovou a mudança na Constituição que dá um fim aos últimos resquícios da ditadura de Pinochet.

Os governos de centro-esquerda permaneceram, desde então, à frente da presidência chilena, perdurando vinte anos, totalizando quatro mandatos: Patricio Aylwin (1990 – 1994), Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994 – 2000), Ricardo Lagos (2000 – 2006) e Michelle Bachelet (2006 – 2010). No ano de 2010, o candidato Sebastián Piñera venceu as eleições presidenciais, assim a direita chilena chegou ao poder após 20 anos do término da ditadura de Pinochet. Não conseguindo fazer seu sucessor, em 2014, Michelle Bachelet retornou à presidência com um programa composto de várias reformas, entre elas, a Tributária, Educacional, Eleitoral, além da promessa de uma nova Constituição.

Os desafios encontrados por Bachelet, em seu segundo mandato, foram muito diferentes do primeiro. O cenário que se desenhou foi uma disputa acirrada entre forças a favor das mudanças e forças conservadoras, as experiências democrático-populares não foram bem sucedidas, o que levou a trazer novamente à presidência Sebastián Piñera, no ano de 2018. Em outubro de 2019, houve uma onda de protestos no país, questionando os serviços de saúde, educação, previdência, por direitos de

igualdade e pedindo a saída de Piñera da presidência, em 2021, no mês de novembro ocorreram eleições à presidência, com três candidatos definidos, a corrida presidencial foi empreitada entre Yazna Provoste, dirigente de centro-esquerda, Sebastian Sichel da direita e Gabriel Boric de esquerda, saindo vencedor desse pleito o candidato Gabriel Boric, que assumiu em 11 de março de 2022.

Notória, em todos esses impasses históricos e políticos, a sociedade, como um todo, acaba por sucumbir pelo viés dessas políticas impositivas, restritivas que atingem apenas uma pequena parcela da sociedade, assim podemos dizer. Vale aqui o destaque para as infâncias chilenas, as quais, mesmo que não atuantes de forma direta, estão presentes no contexto social do país. Assim como se retratam em vários países latino-americanos, o pertencimento a determinadas classes sociais garantia ou não seu acesso às escolas, bem como a sua forma de atendimento. A garantia pelo controle higienista, numa perspectiva de saúde pública, também se fez presente:

Los niños y niñas de esa época habitan un escenario en el que se hacen cada vez más predominantes las desigualdades de clase, donde el control higienista se concentra cada vez más en lo que se conoció como “libertad disciplinada”, es decir, un tipo de educación cuyo eje articulador es la productividad laboral y que, amparada en la lógica de la “selección natural de los más aptos”, promete recompensas futuras a quienes destinen esfuerzos y desarrollen destrezas (Saldarriaga & Sáenz, 2007). La moral colonial se desplaza para promover la instalación paulatina del “espíritu del capitalismo” (Boltanski, 2002), pero al modo latinoamericano y, en particular, chileno (CASTILLO-GALLARDO, 2015, p. 102).

Não existia o sentimento de infância, especialmente nas classes pobres da sociedade, apenas o controle por parte das autoridades, com a possibilidade de desenvolver habilidades para o trabalho, numa espécie de seleção daqueles que apresentarem potencial para tal.

Los niños y niñas de Chile fueron indígenas esclavizados, siervos, mestizos, ilegítimos y criollos en la época de la Colonia. Más tarde fueron independentistas, vagos o delincuentes para pasar, en los principios de la modernidad, a ser trabajadores y trabajadoras explotados que luego fueron escolarizados, y apenas protegidos, tregua por la que pagarían el precio de ser aterrorizados, segmentados y excluidos. Hoy, los niños y niñas de Chile no saben que han pasado por todo eso, porque esa memoria es patrimonio de los padres y madres, quienes cargan con la perplejidad de ver pasar tan rápido el tiempo, tanto que a veces no se reconocen, ni los reconocen (CASTILLO-GALLARDO, 2015, p. 106).

Paralelo a todo esse contexto político e histórico do Chile, o sistema educativo do país seguiu fortemente a partir de uma vertente liberal (com traços neoliberais),

implantado juntamente à política econômica de Pinochet. A educação passou a ser de livre iniciativa do mercado, vista como um produto, seguindo a lógica da performatividade, em que as escolas seguem um modelo de gestão empresarial, baseado na competitividade, eficiência e qualidade. Sob influência de Milton Friedmann, um dos precursores do modelo neoliberal, Pinochet, além da economia, passou a aplicar esses princípios na educação, até então gerenciada pelo Estado e daí passando a ser de livre iniciativa.

Para melhor compreender a imposição desse sistema, tendo, como base, os estudos de Moreno-Doña e Gamboa (2014), consideramos que essas transformações podem ser divididas em dois períodos: o primeiro de 1973 a 1979, o qual foi fortemente incisivo na desarticulação da estrutura educativa que havia. Usou-se a força, de maneira repressiva, de controle e eliminação dos sindicatos de professores, categorias profissionais, grêmios estudantis, além de todas organizações profissionais e de estudantes existentes. O segundo período teve seu foco voltado para a descentralização e privatização do sistema educativo, baseado no sistema mercadológico impositivo. O Ministério da Educação passou a ser subordinado ao Ministério do Interior e, posteriormente, ao Ministério da Fazenda.

No primeiro momento, o Ministério do Interior determinava ao Ministério da Educação e suas instituições escolares a profunda revisão curricular, implementando princípios de uma lógica nacionalista, puramente ideológica, por meio da força e da extinção de associações de categorias, como observado. Já no segundo período, o governo decidiu reestruturar o sistema de educação e instalar definitivamente as políticas neoliberais já apontadas. A privatização de um estado cujo papel é meramente normativo e supervisor, implicando definitivamente a privatização da educação com recursos públicos, passando então a ser um bem de consumo, não mais um bem público (MORENO-DOÑA; GAMBOA, 2014, p. 54).

Os governos posteriores aderiram ao mesmo modelo, aperfeiçoando-o, na medida em que seguiram os discursos de diminuição do “peso do Estado para com a Educação” (QUARESMA, 2015, p. 1489). Nesse sistema, às famílias que optassem em matricular seus filhos em escolas privadas, o Estado oferecia subsídio de igual valor ao da escola pública. Potencializava-se, assim, a expansão das escolas privadas.

A lei Orgânica de Municípios e da Administração Comunal de 1976 alterou as atribuições dos municípios, deixando de serem órgãos geradores de políticas para

serem executores de políticas em níveis hierarquicamente superiores, os chefes dos governos municipais passaram a ser indicados diretamente pelo presidente (GIL, 2003, p. 120).

O Chile foi um dos países latino-americanos primeiros a compactuar com a corrente neoliberal nos anos 1980. A partir de um sistema educativo misto, com escolas municipais, escolas particulares subvencionadas e escolas particulares pagas. Esse movimento constitui-se na municipalização e descentralização da educação. Há autores (CORVALÁN, 2013; BUDNIK et al., 2011; BELLEI; GONZÁLEZ; VALENZUELA, 2010) que afirmam que a municipalização foi o meio do caminho entre a educação pública e privada, a partir de uma segmentação e segregação da própria rede estatal. As escolas públicas registram perdas de alunos para as então chamadas escolas privadas, com subsídios públicos (QUARESMA, 2015, p. 1490).

Os objetivos dessa municipalização acabaram por não diferir da própria experiência brasileira, apresentando traços em comum, assim como o “modelo de educação chilena”, na visão de alguns, deveria servir de exemplo latino-americano de educação: a democratização da gestão, aproximação da comunidade nas decisões locais, tornar o sistema mais eficiente, melhorar a qualidade do ensino, a igualdade de oportunidade, inclusive para os menos desfavorecidos, expandir o atendimento da educação pré-básica e básica, investir mais recursos financeiros e qualificar a renda do trabalhador docente. Segundo GIL (2003, p. 121): “O chamado processo de descentralização chileno consistiu na saída do governo central (fiscal) da administração direta das escolas, transferindo seus estabelecimentos para os municípios e possibilitando o crescimento da iniciativa privada no setor”.

A descentralização educativa passa a estabelecer-se através da municipalização, a partir da qual se inicia o processo de desmonte do sistema educativo que havia até então. É quando o Estado passa toda a responsabilidade administrativa aos municípios e aos mantenedores privados. Ao Ministério da Educação coube apenas a supervisão da implementação curricular e assistência aos estudantes (MORENO-DOÑA; GAMBOA, 2014, p. 55).

Com a retirada da administração da educação pelo Ministério da Educação, o governo abriu então as portas para a privatização do atendimento, estabelecida a partir da descentralização. Com isso, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, (2012), o Chile tornou-se o país que aporta maiores recursos públicos aos setores privados da educação. O que, como

consequência, leva as instituições privadas, com *vouchers* do governo, a selecionarem os melhores alunos, ficando a mercê das instituições públicas apenas aqueles excluídos, vulneráveis perante ao sistema implementado.

Os recursos financeiros advinham de fontes por meio do aporte fiscal, conhecido como subvenção da escolaridade, pela qual após os pais escolherem o estabelecimento escolar, público ou privado, as escolas recebiam valores do Estado, mensalmente, referentes ao número de alunos que frequentam as escolas. Outra política implementada foi o financiamento compartilhado, em que as escolas subvencionadas poderiam cobrar mensalidades. Inicialmente, essa política destinou-se apenas para as escolas privadas, porém, ao longo dos anos, foram se inserindo as escolas públicas médias.

Assim, podemos perceber que a privatização da educação no Chile foi implementada por imposição do governo ditatorial, não como um processo de participação da comunidade, mas como a determinação de um governo militar em plena ditadura, sem negociação ou debates com a população (GIL, 2003, p. 129), com vistas a livrar-se da responsabilidade de gestão da educação no país.

O atual contexto da educação chilena é normatizado pela Lei Geral da Educação, implementada no ano de 2009 e tem, como finalidade, regular os direitos e deveres dos integrantes da comunidade educativa, fixando os requisitos mínimos exigidos em cada um dos níveis de educação, além de regular os deveres do Estado para com a educação, assim como a regularização dos estabelecimentos educacionais, objetivando um sistema de ensino caracterizado pela equidade e qualidade de seus serviços (CHILE, 2009, Art. 1º).

O Chile é uma das economias com a maior desigualdade social do mundo, a sua distribuição de renda é desigual, uma das suas causas está associada à falta de acesso da população vulnerável à educação, criando obstáculos ao crescimento do país e sua mobilidade social. O trabalho informal, acarretando menores salários e sem condições de progressividade na carreira profissional, a baixa participação das mulheres no mercado de trabalho, assim como de jovens sem qualificação são algumas características do país (CHILE, 2017, p. 15).

O seu Sistema de Educação é regulado pela Constituição Política da República do Chile (1980), pela Lei Geral da Educação (LGE) e pela Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), as quais definem os princípios e fins da educação, os direitos e deveres dos integrantes do sistema de escolar, bem como o papel do Estado, seus

níveis e modalidades, os requisitos para o reconhecimento dos estabelecimentos que compõem a educação parvulária, escolar e superior, além do marco institucional que garante um sistema de educação com qualidade e equidade (CHILE, 2017, p. 23). Seu sistema está organizado em quatro níveis: Parvulária, Básica, Média e Superior, além das Modalidades Educativas, regular, especial e adultos.

A Educação Parvulária não tem pré-requisito, vai dos 6 meses até 6 anos, subdivide-se em seis graus ou etapas: berçário inferior, berçário superior, médio menor, médio maior, nível de transição 1 e nível de transição 2²³ - esse segundo nível de transição é também chamado de *Kínder* (jardim de infância), cursado aos 5 anos, o qual é requisito obrigatório para acesso ao nível de educação básica.

Considerando a administração do sistema educativo, segundo na educação parvulária, existem diferentes tipos de estabelecimentos envolvidos, de acordo com quem os administra. Os dois últimos graus da educação parvulária, nível de transição 1 e 2, crianças de 4 e 5 anos, são ofertadas em estabelecimentos educacionais. A partir disso, o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, os também conhecidos *Jardines Infantiles*²⁴, podem ser ofertados em estabelecimentos públicos ou privados, com ou sem financiamento público. Uma das principais instituições encarregadas em ofertar educação nos *Jardines Infantis* é a *Junta Nacional de Jardines Infantiles* (JUNJI)²⁵ e a *Fundación Integra*²⁶ (CHILE, 2017, p. 25).

Dessa forma, existem diferentes tipos de *Jardines Infantiles*, os quais são categorizados a partir do recebimento ou não de recursos públicos. Assim, são entendidos:

- ✓ Jardins de infância que pertencem à JUNJI ou Integra: são administrados diretamente pelas referidas instituições e financiadas pelo Estado.
- ✓ Jardins de infância privados que recebem financiamento do Estado através da JUNJI: jardins de infância que dependem de órgãos públicos e organizações privadas sem fins lucrativos que recebem financiamento da JUNJI via transferência de fundos (VTF) por meio de convênios.

23 A obrigatoriedade de atendimento nesse nível foi aprovada em 2014 com a Constituição da República Lei nº 20.710.

24 Na tradução literal Jardins de Infância ou “jardins infantis”.

25 Instituição do Estado de Chile criada no ano de 1970 pela lei Nº 17.301. Entidade autônoma vinculada ao Ministério da Educação e cuja finalidade é a oferta de educação de 0 a 3 anos no país.

26 Instituição de direito privado, sem fins lucrativos, presidida tradicionalmente pela primeira dama, tem vinculação com o Ministério da Educação, por meio de um convênio de colaboração anual, formalizado por meio de decretos ministeriais.

- ✓ Jardins de infância pagos: propriedade de uma pessoa jurídica sem financiamento público para seu funcionamento.

Esse formato de organização de financiamento e administração da educação parvulária no país é alvo de inúmeras críticas²⁷, enquanto a JUNJI e Integra funcionam como provedores de educação, ao mesmo tempo, a JUNJI desempenha um papel de supervisão. Contudo, desde a aprovação da lei 20.835, no ano de 2015, a Subsecretaria de Educação Parvulária é quem tem a responsabilidade de definir a política educacional de crianças de 0 a 5 anos (CHILE, 2017, p. 26).

Outra crítica dá-se em função de administradores externos ao Estado, de recursos provenientes do público:

Desde el punto de vista del financiamiento, el nivel de educación parvulária también fue cuestionado ya que existían muchos establecimientos que funcionaban con administradores externos al Estado y que recibían recursos estatales, pero los estándares y certificaciones con que debían contar no estaban definidos (CHILE, 2017, p. 26).

Para tanto, a Subsecretaria de Educação Parvulária e a Intendência da Educação Parvulária, a partir da mesma lei anteriormente referida, definiu os padrões de funcionamento e operações dessas instituições para que obtenham a autorização oficial para seu funcionamento, assim adquirindo o reconhecimento estatal e, dentro das necessidades e suas finalidades, o aporte de recursos públicos. Tanto a Subsecretaria como a Intendência têm a responsabilidade de assegurar acesso universal e financiamento a esse nível e educação, bem como assegurar a sua qualidade de atendimento.

A criação da Subsecretaria de Educação Parvulária e a Intendência da Educação Parvulária foi um marco para a oferta e atendimento da educação para crianças no Chile, visto que foi a partir delas que se deu a reformulação da educação para as infâncias no país.

Já na sua estruturação, organizou-se em esferas administrativas, melhorando a gestão institucional, garantindo a qualidade desse atendimento, separando em funções normativas, fiscalizadoras, de financiamento e da oferta dos serviços. Além

²⁷ Especialmente no que tange à localização das escolas privadas subvencionadas e pagas, as quais estão inseridas nas áreas mais populosas e de maior renda (ARAÚJO, 2005, p.65)

disso, regulou e normatizou os estabelecimentos educativos no país (CHILE, 2017, p. 173).

O nível de Educação Básica, na modalidade regular, é composto por oito graus ou etapas, que são pré-requisitos para o acesso à Educação Média, que atende jovens de 14 anos aos 18 anos. A idade máxima para seu acesso é 16 anos, tem quadro graus de formação, oferece uma formação geral e formações técnicas diferenciadas que são: humanista-científico, técnico-profissional e artística. Tanto a educação básica como a média constituem etapas obrigatórias de ensino no país. Assim sendo, a educação obrigatória no Chile vai dos 5 aos 18 anos.

Segue quadro para melhor entendimento:

Quadro 4: Estrutura da educação Chilena - Regular

Educação Parvulária	
Faixa etária	Objetivo
Compreende dos seis meses de vida até a entrada da criança na Educação Básica. A segunda etapa, (Jardim de Infância) constitui requisito obrigatório para o próximo nível. Vai de seis meses até seis anos.	Atender integralmente as crianças no seu desenvolvimento, assim como ofertar aprendizagens relevantes e significativas em conformidade com as bases curriculares.
Educação Básica	
Faixa etária	Objetivo
Idade mínima de ingresso 6 anos. Duração de oito anos.	Objetiva a formação integral do aluno, em suas dimensões física, afetiva, cognitiva, social, cultural, moral e espiritual, desenvolvendo suas capacidades de acordo com os conhecimentos, habilidades e atitudes, definidos pelas bases curriculares.
Educação Média	
Faixa etária	Objetivo
	Objetiva aprofundar e expandir a

Após a conclusão da educação básica. Vai dos 14 aos 18 anos.	formação geral dos alunos, desenvolvendo os conhecimentos, as habilidades e atitudes que permitam os alunos exercer uma cidadania ativa, integrando-se na sociedade, de acordo com as bases curriculares. Esse nível de educação oferece uma formação geral comum e formações diferenciadas. Constitui-se em formação humanístico-científica, técnico-profissional e artística, bem como outras determinadas pelas bases curriculares.
Educação Superior	
Faixa etária	Objetivo
Requisito é a conclusão da Educação Média	Preparação e formação do estudante em um nível avançado nas ciências, artes, humanidades e tecnologias, na área profissional e técnica.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei da Educação, 2009 e na Constituição da República Lei nº 20.710

A organização da educação regular, que atende a educação básica e média, está baseada em três formações distintas: educação regular, educação especial e educação para adultos. A educação regular compreende as formações humanista-científico, técnico-profissional e artística, oferecendo, assim, uma série de opções ou linhas de estudos que objetivam responder as diferentes expectativas e áreas de interesse dos alunos. A modalidade de educação especial desenvolve-se transversalmente em todos os graus dos diferentes níveis da educação parvulária e básica, oferecendo atendimento, recursos necessários e conhecimentos especializados às necessidades especiais apresentadas pelos alunos, seja temporária ou definitiva. Por fim, a modalidade de adultos compreende jovens e adultos que não conseguiram realizar sua formação básica ou média no tempo certo,

assegurando a essa formação a possibilidade de seguir em seus estudos em nível superior (CHILE, 2017, p. 24 - 25).

Quadro 5: Estrutura da educação Chilena - Modalidades

Modalidades Educativas	
Educação Especial	Modalidade educativa que desenvolve suas ações de modo transversal nos diferentes níveis da educação. Provê um conjunto de serviços, recursos humanos, técnicos e conhecimentos especializados, buscando auxiliar nas necessidades educativas especiais que podem acompanhar os alunos de modo temporal ou ao longo de toda escolaridade.
Educação de Jovens e Adultos	Modalidade que se volta a jovens ou adultos que queiram iniciar ou concluir seus estudos, de acordo com as bases curriculares que determinam essa oferta. Garante, assim, a possibilidade de garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar prevista na Constituição e possibilitar a continuação dos estudos.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei da Educação, 2009 e Constituição da República Lei nº 20.710

A estrutura chilena de educação prevê 13 anos de educação obrigatória, compreendendo a Educação Básica e Média. A Educação Parvulária, equivalente a Educação Infantil brasileira, constitui-se como etapa obrigatória somente aos 5 anos de idade, ou seja, um ano de Jardim de Infância, o qual somente passou à

obrigatoriedade a partir da aprovação da Constituição da República Lei nº 20.710 em 2014, representando etapa obrigatória para o próximo nível de educação.

4.3 Bolívia: O Estado Plurinacional e a Educação

O Estado Plurinacional da Bolívia, caracterizado como plurinacional em sua organização política e multicultural em sua formação social, vive um novo período histórico, político e social desde que Evo Morales assumiu o governo em 2005. Com a instituição da Constituição em 2009, busca-se a “Refundação do Estado”, com a reconfiguração do papel do Estado, em que a tendência é priorizar a gestão do público no lugar do privado, tendo a Educação como a alavanca principal dessa nova estruturação (BITTENCOURT; PEREZ, 2018).

Em sua origem, o país é composto por diversos povos indígenas: os Aymara, Araona, Baure, Bésiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimán, Ese ejja, Guaraní, Guarasu’we, Guarayu, Itonama, Leco, Machajuyai-kallawayá, Achineri, Maropa, Mojeño-trinitario, Mojeño-ignaciano, Moré, Mosestén, Movima, Pacawara, Puquina, Quechua, Sirionó, Tacana, Tapiete, Toromona, Uru-chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki, Yuracaré y Zamuco.

Esses povos dividem-se em dois grupos: o dos Andes, que abrange os Quéchuas e Aymarás na região do Planalto e dos Vales e o grupo de regiões quentes, composto majoritariamente por Guaranis, Guarayos, Chiquitanos, Itonamas e Movimas. Eles povos mantêm suas culturas, tradições e idiomas, mesmo que a língua oficial do país seja o espanhol. Existe uma minoria branca, oriunda de imigrações europeias, especialmente alemães e croatas, da mesma forma um pequeno grupo de afro-americanos descendentes de escravos que chegaram no período da colonização (BITTENCOURT; PEREZ, 2018).

Mapa 3: Mapa Boliviano



Fonte: <https://thumbs.dreamstime.com/z/mapa-pol%C3%ADtico-de-bol%C3%ADvia-102631452.jpg>

Organizado territorialmente em departamentos, províncias, municípios e territórios indígenas camponeses, o país conta com nove departamentos, que são subdivisões primárias da Bolívia, governados por prefeitos eleitos democraticamente pelo povo, seguindo regras próprias. Cada departamento conta com suas províncias, que atendem a assuntos locais e, dentro destas, apresentam-se os municípios que ocupam a terceira subdivisão na organização administrativa, conforme quadro na sequência.

Quadro 6: Organização administrativa Boliviana

Departamento	Superfície (km ²)	Províncias	Municípios
Bolivia	1.098.581	112	339
Chuquisaca	51.524	10	29
La Paz	133.985	20	87
Cochabamba	55.631	16	47
Oruro	53.588	16	35
Potosí	118.218	16	40
Tarija	37.623	6	11
Santa Cruz	370.621	15	56
Beni	213.564	8	19
Pando	63.827	5	15

Fonte: Instituto Nacional de Estatística – INE

Os princípios que regem a organização territorial e das entidades autônomas e descentralizadas são: a unidade, a voluntariedade, a solidariedade, a equidade, o bem comum, o autogoverno, a igualdade, a complementaridade, a reciprocidade, a equidade de gênero, a subsidiariedade, a gradualidade, a coordenação institucional e lealdade, a transparência, a participação e controle social, a provisão de recursos econômicos e preexistência das nações e povos indígenas camponeses nos termos estabelecidos na atual Constituição.

Esses princípios visam superar um passado de Estado colonial, republicano e neoliberal, na busca pelo desafio de construir um país democrático, produtivo, que inspira a paz, que se baseia no desenvolvimento integral e com a livre deliberação dos povos e, em vista disso, construir um Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário (BOLÍVIA, 2009, p. 01).

Em seu sistema político, a Bolívia adota a forma de governo participativo, representativo e comunitário democrático com igualdade entre homens e mulheres. Apresentado, neste sentido, a partir dos princípios que regem a cooperação, coordenação, independência e separação dos principais órgãos que o estruturam: Legislativo, Judiciário, Executivo e Eleitoral (INE, 2021). Essa forma de governo transcende o sistema representativo tradicional e a normatividade da democracia

liberal, estando diante da descentralização do poder de corte territorial e étnico-cultural. Segundo Nunes (2016, p. 13):

Com isso, há a configuração de uma correlação de forças menos centradas nas relações executivo-legislativo e mais numa espécie de coalizão difusa do governo com a sociedade civil, assim como com as novas elites políticas que emergem nesse processo. Nesse quadro, há avanços significativos que ampliam a democracia e distribuem o poder político nessa sociedade, dando relativa estabilidade ao processo, bem como há o surgimento e/ou a persistência de fatores latentes que podem desestabilizar as instituições democráticas.

A Bolívia passou por diferentes momentos em sua história, constituindo, assim, seu percurso político e cultural. No ano de 1825, implementou-se a República no país, instalaram-se estruturas liberais que determinaram políticas excludentes, centralistas, as quais mantiveram todo o controle de terras e riquezas do país (AGUIAR, 2014, p. 256). Os governos militares da Bolívia tiveram a duração de dezoito anos, de 1964 a 1982, diferentemente das outras ditaduras na América Latina, não se constituíram numa única ditadura militar, evidenciando a falta de coesão dos militares em seu projeto econômico e político.

Contudo, a partir do golpe militar de 04 de novembro de 1964, destacaram-se ao todo três ditaduras nos moldes civis-militares de caráter contrarrevolucionário: as dos generais René Barrientos (1964-1969), Hugo Banzer (1971-1978) e a ditadura narco-militar de Luís García Meza (1980-1981). Nesses governos, a tônica foi o da repressão e desarticulação das organizações de trabalhadores. As medidas adotadas por tais ditadores militares ocasionaram retrocessos sociais evidentes a longo prazo, demonstradas pelos indicadores sociais alarmantes e pelo baixo nível de renda *per capita* (WHITEHEAD, 2015). Ao final dos regimes militares em 1982, o desmantelamento social e econômico intensificaram crises famélicas e inflacionárias que se seguiram na Bolívia, até recentemente um dos países mais pobres do continente (USP, [entre 2015 e 2017], on-line).

Surgiu, nas décadas de 1970/1980, um movimento marcado pela redemocratização do país, pactuado por meio do projeto democrático que denominava-se: “Instrumento Político para a Soberania dos Povos (IPSP)”, o qual objetivou o reconhecimento, ao menos em discurso, da multiculturalidade do país, bem como a necessidade de nacionalização de seus recursos naturais, encabeçadas pelo movimento camponês indígena que ascendeu ao poder (AGUIAR, 2014, p. 256).

Os anos de 1990 foram marcados por disputas políticas entre a direita e os movimentos camponeses, surgindo o partido MAS (*Movimiento al Socialismo*) – de base camponesa e indígena, com princípios culturais e simbólicos – almejando o

retorno ao governo, com o discurso de luta pelos direitos populares e pela consolidação de uma política social. Os conflitos avançaram, tornando-se além de políticos econômicos, tanto que, no período de 2000 a 2003, ocorreram conflitos generalizados que se tornaram um pano de fundo mais próximo do que, mais tarde, veio a constituir a refundação do Estado: a guerra da água e do gás. Caracterizaram-se em demandas históricas sobre os recursos naturais, as quais levaram a nacionalização desses recursos, a uma Assembleia Constituinte e a autonomia departamental, provocando a renúncia do presidente em 2003, Gonzalo Sánchez de Lozada.

A partir de então, o campo político institucional do país demandava a necessidade de reformulação, o vice-presidente então passava ser o presidente, Carlos Mesa Gisbert, promulgou, no ano de 2004, a Constituição que dava subsídios ao referendo que tratava sobre os hidrocarbonetos, obrigando a população a participar dela, gerando multa a quem não comparecesse, o que provocou o boicote por parte de algumas organizações, porém, mesmo com um percentual baixo, 60,06% do eleitorado participante, as demandas sobre o tema foram aprovadas:

1) revogação da Lei de Hidrocarbonetos de Sanchez de Lozada; 2) Recuperação dos hidrocarbonetos na “boca do poço” para o Estado; 3) Refundação da Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB) recuperando a propriedade estatal das ações para que participe de toda cadeia produtiva dos hidrocarbonetos; 4) uso político do gás para recuperar a saída ao mar; 5) exportação do gás desde que o consumo interno fosse suprido, se fomentasse a industrialização no território boliviano; se cobrasse impostos das empresas chegando a 50% do valor do gás para custear a educação, saúde, rodovias e empregos (CARVALHO, 2016, p. 141).

Entretanto, o movimento campesino e indígena não aceitou com tranquilidade as demandas desse projeto de lei sobre hidrocarbonetos, levando a militância às ruas, sob fortes protestos, além do mais pela pressão de convocatória da Assembleia Constituinte e do Referendo das Autonomias, o que resultou na renúncia de Mesa no ano de 2005.

No dia seguinte à renúncia de Mesa, uma concentração de 300 mil pessoas em La Paz somou-se aos bloqueios de estradas. As manifestações tinham como pauta a Constituinte e a rejeição aos partidos identificados com o neoliberalismo. Sob pressão popular, os nomes seguintes na linha sucessória também renunciaram e o presidente da Corte Suprema de Justiça tomou posse para convocar as eleições. Enquanto as massas indígenas e operárias se chocavam com a democracia liberal, o MAS defendia a estabilização do

regime e a garantia de eleições presidenciais para o fim de 2005 (CARVALHO, 2016, p. 142).

Com a vitória de Evo Morales nas eleições de 2005, sua primeira medida foi a *“nacionalización de los hidrocarburo”* (nacionalização dos hidrocarbonetos), objetivando o aumento de impostos e a renovação de contratos com as petroleiras. Ocorreram as primeiras eleições diretas em agosto de 2006, elegendo os Prefeitos dos Departamentos e, na oportunidade, instaurando-se a Assembleia Constituinte, a primeira eleita pelo voto popular na história do país.

Em fevereiro de 2009, promulgou-se a nova Constituição, a qual anunciava a mudança no nome do país, passando a ser Estado Plurinacional da Bolívia, dando visibilidade às nações e povos indígenas, à incorporação das autonomias e ao reconhecimento das cidadanias coletivas. No ano de 2010, Evo Morales anunciou o final do Estado Republicano, em prol do nascimento do Estado Plurinacional, além disso, a população elegeu, através das urnas, suas autoridades municipais e departamentais, dando, assim, origem a Bolívia Regional (INE, 2019).

Essa nova configuração do Estado anunciou um momento renovado na história, tendo seus pilares baseados no Estado Plurinacional, na democracia intercultural, na economia plural e, principalmente, na soberania. Prova disso está no reconhecimento constitucional dos povos e nações indígenas de origem campesina como sujeitos históricos desse novo Estado, a reconfiguração da democracia participativa, representativa e comunitária, o maior crescimento econômico dos últimos 28 anos e, junto com tudo isso, a luta pela recuperação do mar.

Com a reconfiguração do Estado Plurinacional da Bolívia, apresenta-se um novo modelo de gestão política, a qual objetiva, principalmente, a escuta do povo na constituição de novas políticas públicas, implementando todo o seu potencial cultural e o respeito aos diferentes povos que compõem o Estado. A educação, nessa nova Constituição, está posta como a principal função do Estado, especialmente na valorização da cultura dos diferentes povos, tendo em vista que a Bolívia, assim como os demais países da América Latina, unificou sua língua oficial e homogeneizou a sua cultura, deixando à parte a população indígena campesina que, por muito tempo, permaneceu marginalizada (BITTENCOURT; PEREZ, 2018).

O país passou por muitas discussões a partir da reforma educativa que ocorreu com a implementação da Lei Nº 1.565/1994, tendo em vista que ela apresenta a *“participação popular”* nas decisões políticas educacionais:

Esta legislação introduziu a “participação popular”, um modo de desconcentração de responsabilidades educacionais, que foi parcialmente implementada. Alterava a organização curricular provocando muita confusão, particularmente nas famílias, que levaram muito tempo para entender a nova lógica de organização. Com a indução à descentralização as estruturas administrativas ficaram reticentes diante das transformações estruturais que a lei propunha. Nelas estavam contidas propostas de modernização das instituições, racionalidade no trabalho e alterações nos planos de carreira dos docentes. Tudo isto era acompanhado por uma revisão do código de faltas e sanções que foi criticado nas esferas de aplicação da norma. A reforma educativa chegou à sociedade boliviana em paralelo com reformas previdenciárias, prevendo a extinção de fundos de pensão estatais e encorajando a população trabalhadora para a previdência na iniciativa privada. Esta discussão fragmentou, ainda mais, o movimento do magistério. Lembramos que o magistério já vinha dividido pela organização urbana e rural, sendo agora dividida entre *maestros* ativos e inativos (BITTENCOURT; PEREZ, 2018, p. 91. Grifos dos autores).

As alterações apresentadas acabaram por gerar um desconforto na população, especialmente nas famílias e nos docentes, os principais atores nesse processo. As críticas foram se apresentando às novas lógicas de organização tanto administrativas como curriculares, além da revisão dos planos de carreira do magistério, provocaram um desconforto e descontentamento especialmente por parte dos docentes, o que os levou a organizarem-se enquanto classe na resistência a essa “Reforma Educativa” que estava sendo implementada. Esses movimentos induziram o governo a convocar a Conferência de Educação no ano de 2007.

Essa conferência objetivou a participação popular na estruturação política educacional do país, trazendo diferentes segmentos da sociedade para a discussão. Segundo Bittencourt e Perez (2018, p. 92), o ápice deu-se em torno da laicidade da educação, que, por sua vez, no documento de 1994, constava como obrigatório o ensino da religião católica, tendo sido elaborado por especialistas, na sua grande maioria estrangeiros, possuindo apenas vivências acadêmicas. Essa influência deu-se, inclusive, na área de formação de professores, na qual a igreja católica participava ativamente.

O resultado dessa conferência foi a instauração da lei *Avelino Siñani y Elizardo Pérez* que continha, em sua essência, a proposição de uma dinamização curricular, levando em consideração a multiculturalidade do país, numa tentativa de sair do estado de “engessamento” que se encontrava a educação. Mesmo com essa tentativa de envolver os diferentes atores da sociedade boliviana, muitos se sentiram manipulados pelas lideranças do governo, não reconhecendo suas participações na

implementação dessa lei, especialmente ao considerar consultorias externas para o assessoramento na sua aplicação, o que descaracterizou por completo o intuito principal dessa legislação, à medida que se repaginavam velhas práticas.

Diante dessa disputa de poder, de controle da população, em que pairava a manipulação de interesses de uma pequena camada da sociedade, desconsiderando a origem e tradição do povo boliviano, instaurou-se um clima de décadas de lutas e disputas de ambos os lados, uns para manter-se no poder, outros para terem sua cultura reconhecida como parte da sociedade.

Em meio às disputas, encontravam-se as infâncias bolivianas, a história das infâncias é a dos filhos do Sol, como são conhecidos os povos andinos, bem como a sua exploração após a chegada dos colonizadores espanhóis. Alguns dos povos que compõem a Bolívia, tradicionalmente, no decorrer das infâncias e com o passar de seus anos, apresentavam ritos de passagem, os quais são eventos de grande importância para a comunhão das famílias, que compartilhavam a vida em comunidade desde que nasciam²⁸.

Essa cosmovisão originária, em que a criança está presente em todos os momentos da vida comunitária, desde reuniões familiares até atividades laborais como o pastoreio ou a produção de alimentos, entra em choque, em uma inversão de valores com a colonização espanhola. O trabalho, cujo valor era simbólico e tinha a ver com a formação do cidadão dentro de sua aldeia ou núcleo familiar, torna-se sinônimo de exploração. É dentro das colônias que começam os primeiros relatos de exploração de mão de obra infantil (GARCIA, 2016, on-line).

A Bolívia, por sua população ser de origem indígena, seus povos tinham o trabalho comunitário, especialmente, por parte das crianças, como algo comum, assim como auxiliavam a família no desenvolvimento de seus afazeres cotidianos. Porém, a discussão tomou outro tom quando se percebeu o trabalho pesado na extração de minas ou exploração sexual. Na luta por coibir esse trabalho infantil, que explora as crianças bolivianas, foi criado o Código Niña, Niño y Adolescente, sancionado pelo presidente Evo Morales em 2014, que permite o trabalho infantil para crianças de 10 a 12 anos em casos excepcionais.

No ano de 2009, como o marco da “Refundação do Estado”, aprovou-se a nova Constituição Federal, a qual traz mudanças fundamentais na organização política,

28 Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/filhos-do-sol-conheca-o-trabalho-infantil-na-bolivia/>. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

cultural e social do país. Essa lei declara a multiculturalidade boliviana como diretriz fundamental, respeitando os povos indígenas e camponeses, denominando como Estado Plurinacional. A Constituição foi promulgada no governo de Evo Morales.

Um novo olhar para a educação começou a ser projetado a partir de então, à medida que a mesma Constituição, em seu artigo 77, parágrafo II, afirma:

O Estado e a sociedade têm ingerência plena sobre o sistema educativo, que compreende a educação regular, alternativa e especial, assim, como a educação superior de formação profissional. O sistema educativo desenvolverá os processos, baseado em critérios de harmonia e coordenação.

A educação está contida como um dos principais eixos de desenvolvimento da Bolívia. É pública e gratuita a toda população, sob o respeito e valorização dos diferentes povos indígenas, suas culturas e línguas, numa perspectiva de universalização da educação no país. No ano de 2010, o Ministério da Educação da Bolívia, instituiu a Lei da Educação nº 070 - *Avelino Siñani - Elizardo Pérez*, que propõe a revolução da educação. Sob a análise de Bittencourt e Perez (2018, p. 92), a referida Lei tem o propósito de construir uma nova cultura de educação no Estado, a partir de quatro revoluções:

- A Revolução do Conhecimento, objetivando a descolonização da educação, apresentando uma perspectiva pedagógica renovada, reflexiva e crítica, propondo a interrelação entre conhecimento e realidade;
- A Revolução Tecnológica-produtiva, articulação do conhecimento científico entre a teoria e a prática, na busca por relacionar o contexto social local, a fim de aferir aplicabilidade e utilidade ao conhecimento;
- A Revolução Social-democrática, permite toda a sociedade ter a responsabilidade de reduzir a discriminação e exclusão entre a população, papel que está para além do professor, na corresponsabilidade dos pais e da comunidade em geral, intuindo espaços democráticos e de participação;
- A Revolução Ética, que propõe transformar a consciência das pessoas, a partir da natureza, da integração entre o homem e a Mãe terra, pensando em uma política de pública de concepção biocêntrica, integral e comunitária, promovendo a valorização da comunidade no processo pedagógico.

A referida lei Estrutura o Sistema Educativo Plurinacional a partir de três subsistemas:

- Subsistema de Educação Regular;
- Subsistema de Educação Alternativa e Especial;
- Subsistema de Educação Superior de Formação Profissional.

Quadro 7: Estrutura do Sistema Educacional Boliviano I

Estrutura do Subsistema de Educação Regular			
Educação Inicial da Comunidade Familiar	Constitui a base fundamental de formação integral dos meninos e meninas, reconhecendo e fortalecendo a família e a comunidade como o primeiro espaço de socialização e aprendizagem	Tem a duração de 5 anos, subdivide-se em:	1. Educação inicial da Comunidade Familiar não escolarizada - duração de três anos
			2. Educação inicial da Comunidade Familiar escolarizada - duração de dois anos
Educação Primária Comunitária Vocacional	Compreende a formação básica, base para todo o processo de formação posterior, de caráter intracultural, intercultural e plurilíngue.	Tem a duração de 6 anos	
Educação Secundária Comunitária Produtiva	Articula a educação humanística e a educação técnica e tecnológica, fortalecendo a educação Comunitária Vocacional, na valorização dos diferentes saberes e culturas, no	Tem a duração de 6 anos	

	diálogo intercultural com o conhecimento universal, incorporando a formação histórica, cívica e comunitária.	
Educação Escolarizada para a população em desvantagem social	Educação Integral para os jovens trabalhadores que estão em desvantagem social e desprotegidos, por meio de programas especiais.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei da Educação, 2010.

Quadro 8: Estrutura do Sistema Educacional Boliviano II

Estrutura do Subsistema de Educação Alternativa e Especial		
Destinada a atender necessidades e expectativas educativas das famílias, pessoas, da comunidade e das organizações que querem dar continuidade aos estudos, ou necessitam de formação permanente ao longo da vida. Desenvolve-se com enfoque na Educação Popular e Comunitária, Educação Inclusiva e Educação ao longo da vida, priorizando a população em situação de exclusão, marginalização ou discriminação.	Intracultural, intercultural e plurilíngue.	Educação Alternativa
	Compreende os âmbitos da:	Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei da Educação, 2010.

Quadro 9: Subsistema Educacional Boliviano

Estrutura do Subsistema de Educação Superior de Formação Profissional		
<p>Espaço alternativo de educação profissional, de recuperação, geração e criação de conhecimentos e saberes expressados no desenvolvimento da ciência, tecnologia, investigação e inovação, em resposta às necessidades e demandas sociais, econômicas produtivas e culturais da sociedade e do Estado Plurinacional.</p>	<p>A Educação Superior de Formação Profissional compreende :</p>	<p>- Formação de Professores e Professoras</p> <p>- Formação Técnica e Tecnológica</p> <p>- Formação Artística</p> <p>- Formação Universitária</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei da Educação, 2010.

Quadro 10: Estrutura Geral do Subsistema de Educação Regular Boliviano

Níveis	Inicial em Família Comunitária				Primária Comunitária						Secundária Comunitária Produtiva							
	Modalidade	Não Escolarizada				Escolarizada												
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Etapas	Inicial Em Família Comunitária Não Escolarizada				Inicial em Família Comunitária Escolarizada													
Anos de Escolaridade					1º	2º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º

Fonte: GUZMAN, 2014, p. 201 – Base da grade curricular do Ministério de Educação da Bolívia.

A Bolívia vem apresentando, a partir dessa estruturação, uma posição de afirmação do direito à educação de sua população, levando-a, como o eixo fundamental, no desenvolvimento econômico, cultural e social do país, considerando as especificidades sociais e locais na organização e estruturação educacional. Seu currículo vem sendo desenvolvido a partir da articulação entre a teoria e a prática educacional, expresso por base intercultural, apresenta currículos regionalizados,

diversificados e de caráter intercultural em respeito à diversidade cultural e na garantia da Plurinacionalidade do seu Sistema Educativo.

5 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S) NO BRASIL, CHILE E BOLÍVIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

O objetivo deste capítulo é apresentar o estudo comparado entre as concepções de infâncias presentes nos documentos das políticas curriculares da primeira etapa da educação de crianças que compreende a faixa etária de 0 a 6 anos, dos três países abordados (Brasil, Chile e Bolívia), buscando evidenciar suas semelhanças e diferenças. Para esta pesquisa, retomam-se as dimensões dos estudos de Corsaro (2011), as quais se aproximam dos estudos das infâncias latino-americanas, porém não as define, objetivando a identificação das concepções de infâncias presentes em cada país, extraindo, com base nos documentos de cada país, as suas singularidades.

A identificação acontece a partir de cinco categorias de análise definidas com base nos estudos bibliográficos e documentais esboçados nos capítulos 2 e 3, “Criança, Conhecimentos, Experiências, Direitos de Aprender, Tempos e Espaços Pedagógicos”, as quais foram eleitas pois se tem o entendimento de que precisam, minimamente, estar contempladas nas políticas curriculares da educação da primeira infância, compreendida de 0 a 6 anos.

5.1 O método da pesquisa

A base metodológica da pesquisa é de um estudo comparado, como já explanado na introdução, tomando a pesquisa bibliográfica e documental para desenvolver este trabalho numa perspectiva de pesquisa qualitativa.

A pesquisa comparada não tem um fim em si só, mas busca estabelecer vínculos e diferenças entre diferentes contextos. Muitos são os atores que fazem a pesquisa comparada no seu cotidiano. Mark Bray (2015, p. 45) destaca algumas situações de comparação: os pais buscam comparar as escolas a fim de identificar a melhor para seus filhos; educadores com o intuito de melhorar o andamento de suas instituições; os próprios formuladores de políticas para investigar sistemas de outros lugares, buscando aprimorar os seus; agências internacionais para melhor orientar governos e os acadêmicos para melhorar sua compreensão para estudos em diferentes aspectos. Assim sendo, a comparação está presente nas diferentes

práticas e os atores fazem o seu uso para, de certa forma, melhorarem processos, por meio e análises, reflexões e escolhas que se dão ao longo do percurso.

Como propõe Nóvoa (2009), o estudo comparado tende a reconhecer-se na diferença, agregando valor nas aproximações e distanciamentos, semelhanças e diferenças que são percebidas no comparativo, “que permita criar categorias férteis na apreensão das peculiaridades dos processos de apropriação dos saberes e da intervenção prática no campo educacional” (NÓVOA; CATANI, 2000, p. 01). Contudo, não se resume apenas em comparar resultados ou práticas, na intenção de perceber o melhor ou pior modelo, mas para refletir sobre as realidades estudadas, colocando-as em contextos de real aplicação.

Nesse mesmo entendimento, Bonitatibus (1989) anuncia que o estudo comparado transpõe-se em um instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade, à luz das experiências dos outros. Para Nóvoa, a visão de comparação está em “romper com conceitos demasiado geográficos e limitados, sobretudo, com o que foi a Educação Comparada positivista, que se baseava em perguntas diretivas no sentido de saber, por exemplo, ‘o que é que Portugal pode aprender com as reformas educativas espanholas’”²⁹ (FRANCO; PEREIRA; DALLABRIDA, 2009, p. 7), a fim de aplicar modelos prontos e não de refletir sobre eles. Portanto, o estudo comparado visa compreender as diferenças e semelhanças nas regiões pesquisadas e não classificar um modelo a ser seguido. Nas palavras de Nóvoa, comparar:

É algo que está no meio; por outras palavras, há duas tradições possíveis de Educação comparada: uma, mais antiga, que se baseia nas lições que uns países podem dar aos outros; outra, dos autores que defendem o sistema mundial, considerando que é tudo igual em todo o mundo. Eu acho que há um nível intermédio de comparação em que se reconhece que há grandes debates que atravessam o mundo inteiro e que são idênticos, mas que têm especificidades e localizações diversas em diferentes regiões do mundo. Tais localizações – e este é que é o ponto de inovação – vêm menos das geografias nacionais e vêm mais de um conjunto de sentidos culturais, históricos de determinadas regiões (FRANCO; PEREIRA; DALLABRIDA, 2009, p. 7).

29 Entrevista concedida à Revista Linhas do Programa de Pós Graduação em Educação da UDESC. A entrevista é um recorte de um longo depoimento concedido pelo professor Nóvoa aos pesquisadores José Eduardo Franco e Henrique Manuel Pereira em agosto de 2006. Este fragmento foi realizado pelo professor Norberto Dallabrida e focaliza questões em torno das novas tendências da História da Educação e da configuração atual da cultura escolar

Nos estudos que comparam políticas públicas e curriculares, o papel do pesquisador torna-se o principal elemento na interpretação dos dados coletados. O tratamento dado aos materiais selecionados dá sentido ao trabalho de pesquisa, visto que cada política tem um contexto histórico, político e social. “A própria interpretação de uma política é motivo de luta. Seus executores interpretam as políticas com base nas suas próprias histórias, experiências, valores e propósitos” (YANG, 2015, p. 328). A forma de condução, da execução e implementação de determinada política pode gerar diferentes resultados, elementos determinantes como o período histórico, o contexto social e de recursos podem potencializar esses efeitos “[...] muito difícil controlar ou prever os efeitos de uma política. Executores de políticas têm graus de autoridade desiguais em contextos diferentes” (YANG, 2015, p. 328).

Tanto as políticas públicas quanto as políticas de currículo são consideradas coletivas em sua estruturação e sofrem embates na sua implementação ou, nas palavras de Yang, (2015, p. 323) “estão no centro de uma luta política entre aqueles que as veem apenas a luz de seus resultados instrumentais e aqueles que as veem na perspectiva de seu potencial para a emancipação humana”. Portanto, esse comparativo busca refletir a partir das políticas e seus diferentes entendimentos perante um contexto em comum, traçando possíveis reflexões e análises que poderão auxiliar na melhoria e, como consequência, na qualidade de atuação delas mesmas.

Segundo Silva, (2016, p. 209), o campo dos estudos comparados vem se reestruturando, acabando com aquela perspectiva histórica engessada que busca dados, faz sua tabulação e compara-os lado a lado, sem reflexões e análises de contexto.

Ao elegermos os fundamentos, as áreas e os procedimentos, tratamos de analisar as diferenças e as semelhanças, de explorá-las ao máximo para descobrir como se expressam, de rastrear os conteúdos das informações no contexto em que estão apresentadas, de contextualizá-las, isto é, de estabelecer relações com as distintas situações em que foi/é produzida uma história curricular (SILVA, 2016, p. 209).

Os documentos curriculares expressam em sua constituição a manifestação cultural, histórica, ideológica, bem como as práticas sociais de determinada sociedade ou comunidade, as quais se querem sejam reproduzidas nas práticas

escolares.

[...] nos limites do exercício da escrita de uma história curricular, está delineada pela premissa de que documentos curriculares são indutores, isto é, reforçadores das expectativas em relação à cultura, à educação e às práticas sociais que a sociedade quer difundidas na escola (SILVA, 2016, p. 214).

Entendendo essa dinâmica do estudo comparado, em sua necessidade estrutural, buscamos agregar a pesquisa qualitativa para compor sua base, especialmente no que se refere aos conceitos e concepções sobre as infâncias, suas nuances entre currículo e experiência, aprofundar seu entendimento e compreensão e, nessa mesma perspectiva, discorreremos sobre as políticas educacionais e a realidade na América Latina.

A pesquisa qualitativa procura compreender os significados, conceitos, contextos, descrições e ambientes, referindo-se à essência: existe uma essência das coisas (FAIRBROTHER, 2015, p. 102). Portanto, o pesquisador é o principal sujeito na sua composição, o qual busca os dados necessários e, de certo modo, interpreta-os, objetivando respostas às suas perguntas. Para tanto, é necessário manter a objetividade do trabalho realizado, apresentando uma postura de neutralidade perante as situações encontradas.

O método qualitativo busca, por meio do pesquisador, obter uma compreensão interpretativa dos elementos estudados, tentando captar significados, definições ou explicações que possam auxiliar na resposta das questões propostas na pesquisa. Neste trabalho, a proposta principal está em evidenciar as concepções de infâncias que norteiam e orientam a formulação dos documentos políticos-curriculares da educação de crianças de 0 a 6 anos do Brasil, do Chile e da Bolívia.

Para atingir esse objetivo, desdobram-se questões de pesquisa, as quais têm, como intento, desenvolver o trabalho na íntegra, potencializando o desenvolvimento do presente estudo, com base na pesquisa qualitativa. As constatações vão além da mensuração estatística e trarão a descrição e análises de contextos políticos reais pelos quais produzem significados e apresentam concepções e entendimentos sobre as infâncias de cada país estudado.

Finalmente, ao apresentar as constatações da pesquisa, em vez de explicar as relações estatisticamente comprovadas entre os conceitos precisamente delineados e mensurados, os pesquisadores qualitativos tendem a oferecer

descrições ricas, profundas e detalhadas. O detalhamento contribui para explicar as perspectivas dos participantes e os significados que eles atribuem aos fenômenos objetos de interesse. Ao mesmo tempo, os pesquisadores qualitativos vão além da descrição pura e simples, para analisar, interpretar e propor explicações de situações e fenômenos complexos (FAIRBROTHER, 2015, p. 106).

Para chegar a esse fim, as questões de pesquisa foram desdobrando-se a partir da escrita dos capítulos, como segue: capítulo 2 foi construído a partir de estudos bibliográficos, trazendo fundamentos teóricos através de autores que pesquisam sobre infâncias: as infâncias e o currículo vivo na escola, a história da infância e sua relação com a sociedade; destaque também para alguns autores que deram início aos estudos das infâncias: especialmente, no que se refere ao desenvolvimento infantil e à imagem social das crianças.

Esses estudos bibliográficos são, por excelência, a base estrutural da pesquisa, ao passo que se constitui por materiais já elaborados como livros e artigos científicos, os quais têm, na sua elaboração, um tratamento analítico mais conciso. Nessa perspectiva Severino (2007) afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida por meio de:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Dessa forma, as categorias de estudo da pesquisa vão constituindo-se por meio das contribuições de autores que apresentam produção publicada sobre o tema. Logo, sobre a pesquisa bibliográfica, ousamos reiterar que compõe a base do estudo científico, pois, a partir dela, o pesquisador consegue apurar as produções já existentes, selecionando aquelas que trarão contribuições ao trabalho desenvolvido. Para tanto, é fundamental que o pesquisador aproprie-se a partir de leituras e faça a sistematização do conhecimento analisado.

O estudo bibliográfico, nesta pesquisa, foi fundamental na identificação das dimensões do estudo comparado, para que, após este estudo, através das categorias de comparação, fosse possível apontar semelhanças e diferenças nas concepções de infâncias presentes entre os três países abordados, com vistas ao objetivo proposto. Para tanto, faz-se necessário retomar as dimensões que tratam de concepções de

infâncias que serão utilizadas, apoiando-nos nos estudos de Corsaro (2011): a infância determinista; a infância construtivista e a infância interpretativa e participativa.

Na mesma perspectiva, a organização do capítulo 3 deu-se através do estudo bibliográfico, com autores como: Souza (2006), Hofling (2001), Frey (2000), Torjan (2009), Rosar e Krawczyk, (2001), Rosemberg e Mariano (2010), Berlinski e Schady (2016), além de documentos da ONU e UNESCO, visando conceituar o termo políticas e suas nuances, discutindo com pesquisadores da área que discorrem sobre os termos utilizados nos estudos e pesquisas da área, sendo que, na sequência do capítulo, temos um breve panorama de políticas na América Latina.

Para conhecer um pouco mais sobre os países abordados, o capítulo 4 estruturou-se por meio da pesquisa documental, utilizando-se sites oficiais dos países, além de legislações e documentos oficiais, os quais apresentaram elementos para eleger categorias de estudo para a comparação entre os países. Segundo Gil (2002, p. 88), o documento pode ser caracterizado pelos mais diferentes formatos, os quais constam informações que forneçam dados relevantes para a pesquisa, podendo ser: fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotos, vídeos, entre outros.

Entretanto, esses documentos, na sua grande maioria, não receberam tratamento analítico, diferentemente das fontes bibliográficas. Um olhar minucioso, a partir dos objetivos da pesquisa e do problema, torna-se pertinente para se ter os documentos necessários. Outra questão fundamental a considerar ao buscar documentos é a ideologia política que pode estar implícita, o que, de certa forma, poderá ou não influenciar na sua delimitação e, posteriormente, na sua interpretação.

Nesse caso, especificamente, torna-se fundamental que o pesquisador seja cirúrgico ao analisar os documentos elencados, visto que podem, em sua estruturação, ter uma visão política do momento/período da sua origem. Para tanto, foram selecionados os sites oficiais dos países estudados, para obter dados e informações destes; a lei da educação para compreender a estruturação da educação em cada um e, para completar o estudo comparado, será utilizada a base curricular e a lei da educação para o atendimento as infâncias em cada um deles, nas quais teremos a especificidade da sua oferta, auxiliando nas respostas às categorias da pesquisa. No caso de legislações já estruturadas, certamente já há um olhar analítico daqueles que as estudaram e organizaram, o que Gil (2002), acaba classificando

como documentos de “segunda mão”, enquanto aqueles que não receberam tratamento são considerados de “primeira mão”.

Gil (2002, p. 46), apresenta-nos as vantagens da pesquisa documental e afirma que ela,

[...] apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato.

As vantagens apresentadas constituem importante argumento para a escolha desse tipo de pesquisa, ao passo que, por vezes, é limitada a produção bibliográfica com autoria de determinado assunto ou tema que é relevante para os trabalhos acadêmicos, assim a fonte encontrada está para os diferentes formatos que a pesquisa documental proporciona. Reiterando, Cellard (2008, p. 297) afirma: “O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Mesmo sabedores que a pesquisa documental pode ter limitações especialmente no que se refere a não-representatividade e a subjetividade dos documentos, o que leva ao pesquisador ter a capacidade de considerar diversos documentos da área, elencando aleatoriamente aqueles que são fundamentais ao seu trabalho, ainda assim considerando as diversas implicações que estes podem apresentar (GIL 2002, p. 46-47).

Posto isso, com base nos capítulos 3 e 4, extraímos as categorias de comparação da pesquisa para o estudo dos documentos políticos-curriculares para as infâncias de 0 a 6 anos dos três países eleitos. “A definição de categorias analíticas, rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido [...]” (LAVILLE; DIONE 1999, p. 219).

- ✓ **Criança:** Localizar como esses documentos contemplam a definição de criança, quais as principais garantias na perspectiva da aprendizagem, para que o processo educativo ocorra dentro daquilo que é previsto para o seu desenvolvimento.

- ✓ **Experiências:** Compreender através dos documentos curriculares como se concebem as experiências das crianças em cada país, qual seu entendimento sobre as experiências, como elas se apresentam na estruturação das propostas pedagógicas.
- ✓ **Direitos de Aprendizagem:** Identificar os direitos de aprendizagem que constam nos documentos, com vistas às garantias que as crianças devem ter, ao longo de seu percurso educativo para potencializar o seu desenvolvimento integral.
- ✓ **Conhecimentos:** Elencar os conhecimentos que trazem os documentos curriculares de cada país, para perceber a importância e o sentido dado ao desenvolvimento das **crianças**.
- ✓ **Tempos e Espaços Pedagógicos:** Localizar como esses documentos contemplam a definição e a representação da estruturação dos espaços pedagógicos, garantindo condições para desenvolvimento de vivências e experiências coletivas, as quais compreendem, além do espaço, o tempo e os materiais, lugar que pode ou não potencializar a ideia de infâncias numa perspectiva cultural de construção social própria.

Essas categorias foram eleitas *a priori*, considerando a sua relevância na oferta curricular para as infâncias e a representatividade no contexto social de cada realidade, o que, nesse entendimento, leva a constituir a concepção de infâncias presente em cada país.

Três modos de definição das categorias apresentam-se ao pesquisador. Este em função de suas intenções, de seus objetivos e também de seu conhecimento da área em estudo pode na verdade abordar a análise de maneira aberta, fechada ou mista.

- Seguindo o *modelo aberto*, as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise.

- No *modelo fechado*, em contrapartida, o pesquisador decide *a priori* categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe o mais frequentemente submeter a prova da realidade.

- O *modelo misto* situa-se entre os dois, servindo-se dos dois modelos precedentes: categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise apontará (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 219 – grifos dos autores).

A ideia de identificar e selecionar as categorias antes de debruçar-se sobre os documentos políticos-curriculares vem do entendimento que se apresenta sobre a

temática abordada, optando então por um estudo no modelo fechado. Nesta pesquisa, já apresentamos a ideia da compreensão sobre as infâncias, elencando as dimensões para a base do estudo, as quais são transpostas nas três concepções de infâncias, segundo Corsaro (2011): Infância Determinista, Infância Construtivista, Infância Interpretativa e Participativa, que servirão de referência para o aprofundamento dos documentos políticos-curriculares para as infâncias de 0 a 6 anos em cada um dos países eleitos.

O recurso a uma grade fechada é frequentemente recomendado. Inicialmente porque esse modo de análise revela-se seguro para o pesquisador, que não precisa inventar seu instrumento de análise a medida dos progressos desta: ele pode tranquilizar-se com uma estrutura definida *a priori*. Mas, sobretudo, porque raros são os domínios e objetos de pesquisa para os quais não existe já uma base teórica. Seria lamentável que o pesquisador se privasse desses fundamentos com que normalmente conta para o enunciado de sua problemática. Com efeito, eles emergem e dão conta de uma experiência e de um saber acumulados ao longo de observações e de reflexões anteriores, experiência e saber que a nova pesquisa vem prolongar e aperfeiçoar, questionando novamente essas teorias existentes, situando-se assim em um *continuum* de contribuições aos progressos do conhecimento (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 221-222).

Após a definição das categorias, partimos para os estudos dos documentos políticos-curriculares, na busca pelo recorte dos conteúdos, buscando elementos que poderão ser ordenados dentro das categorias. “Os elementos assim recortados vão constituir as unidades de análise, ditas também unidades de classificação ou de registro” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 216).

O recorte mais simples de realizar prende-se as estruturas sintáticas dos conteúdos: quer se trate de estruturas lexicais como as palavras ou expressões, ou ainda de estruturas gramaticais como as frases ou as orações; essas têm a vantagem de serem claramente, para não dizer objetivamente, delimitadas. (LAVILLE; DIONE, 1999, p.216)

Feito isso, é possível organizar e descrever sobre os termos recorrentes de Criança, Conhecimentos, Experiências, Direitos de Aprender, Tempos e Espaços Pedagógicos no conteúdo dos documentos, ou ir além e dar uma medida mais precisa de seu lugar no conjunto do conteúdo; serão vistos em função de sua situação no conteúdo, em função do conjunto dos outros elementos aos quais se veem ligados e que lhes fixam o sentido e o valor (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 217). Na sequência, buscaremos a definição da modalidade de análise e interpretação, a qual terá, como

base uma análise qualitativa a partir da estratégia do emparelhamento. Abordagem qualitativa, pois, mantém a forma literal dos dados.

O pesquisador decide prender-se as mudanças de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e nas relações entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio do mensurável (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 227).

A estratégia do emparelhamento consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 227), pressupõe, dessa forma, um modelo teórico preestabelecido pela pesquisadora enquanto base de estudo de comparação, “em seguida verificar se há verdadeiramente correspondência entre essa construção teórica e a situação observável, comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos de sua análise” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 227).

5.2 Análise e discussão da Pesquisa

Para compor o estudo comparado serão utilizados os documentos político-curriculares, referência de cada país estudado, os quais equivalem a: Lei geral da Educação, a Base Curricular e a Lei de atendimento e oferta da Educação Infantil ou Infância. No caso brasileiro, trataremos especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Etapa da Educação Infantil), no caso do Chile, abordaremos o documento das *Bases Curriculares da Educación Parvularia* e, da Bolívia, por sua especificidade cultural, buscaremos focar a *Ley de la Educación* (2010), que trata de suas bases curriculares, além dos documentos regulamentadores que darão o suporte – *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, Lineamientos Y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada e Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada*, procurando responder as categorias eleitas: Crianças, Conhecimentos, Experiências, Direitos de Aprender, Tempos e Espaços Pedagógicos. Buscamos identificar esses elementos presentes na estruturação curricular para as infâncias de 0 a 6 anos nesses documentos, a partir dos quais temos argumentos para compreender as concepções de infâncias

existentes em cada país, por fim, podendo traçar um comparativo entre suas particularidades.

5.2.1 Contextualizando os documentos utilizados

CHILE: *Bases Curriculares da Educación Parvularia*

A Educação Parvularia é o nível educativo que atende integralmente as crianças desde os primeiros meses de vida até o ingresso na educação básica, não se constituindo como etapa obrigatória. A nova versão da base curricular da educação para crianças do Chile foi elaborada em 2018, pela Subsecretaria de Educação Parvularia, com a participação de especialistas na área, analisando currículos em nível internacional, pela revisão bibliográfica de produções curriculares e didáticas de instituições educativas nacionais, documentos e normativas governamentais, jornadas nacionais de diálogos temáticos, consulta aos profissionais que desempenham suas funções na área, e que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

Tem, como objetivo, resguardar integralmente a trajetória formativa dos meninos e meninas, apresentando o que as crianças devem aprender desde seus primeiros anos de vida até o ingresso na educação básica, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, junto ao direito da família de ser a primeira instituição educadora de seus filhos e filhas.

BOLÍVIA: *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional e Lineamientos Y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada e Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada*

O currículo base do Sistema Plurinacional da Bolívia dispõe sobre as diretrizes gerais do Novo Modelo Educativo Sociocomunitário, pensado e estruturado após um longo processo de diálogo e consenso entre seus organizadores, compilado no ano de 2012, visando recuperar a memória e história dos povos indígenas ancestrais, partindo de uma análise crítica da realidade histórica da educação boliviana e de suas experiências educacionais.

Esse documento está fundamentado na lei da educação boliviana, Ley “*Avelino Siñani – Elizardo Pérez*”, a partir dos pilares ideológico, filosófico, sociológico, epistemológico e psicopedagógico que fundamentam a proposta educativa e

curricular, determinando a finalidade da educação e seus objetivos gerais. O currículo base boliviano é genérico e muito amplo, apresenta as diretrizes curriculares gerais, sendo que a especificidade da sua proposta pedagógica às infâncias deu-se no ano de 2014, organizando então dois documentos que apresentam as diretrizes e orientações metodológicas para as crianças bolivianas de 0 a 6 anos de idade, porém, com obrigatoriedade de institucionalização escolar com 4 e 5 anos. Antes dessa idade, as crianças ficam a cargo de suas famílias e sua comunidade com as devidas orientações educativas do Estado boliviano, as quais são denominados de “Diretrizes e Orientações Metodológicas Educação Inicial em uma Família Comunitária Não Escolar e Diretrizes e Orientações Metodológicas Educação Inicial em uma Família Comunitária Escolar”. Dessa forma, serão utilizados os dois documentos, uma vez que eles complementam-se, em sequência.

BRASIL: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Etapa da Educação Infantil)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil brasileira foram revisadas no ano de 2009, pela Resolução CNE nº 05 de 17 de dezembro, a fim de estabelecer as diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. O atendimento da oferta da Educação Infantil como dever do Estado está posto na Constituição Cidadã de 1988, a qual reconhece a criança como sujeito de direitos e merecedora de espaços institucionais próprios para seu desenvolvimento humano, social e intelectual.

As DCNEIs constituem o documento que mobiliza a discussão em torno de conceitos e concepções sobre propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, mais precisamente, como orientar o trabalho com as crianças na perspectiva de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipar etapas. No Brasil, o atendimento institucionalizado das crianças ocorre desde os primeiros meses de vida, sendo de responsabilidade do Estado e por opção da família, a obrigatoriedade dá-se a partir de 4 anos completos³⁰.

Já a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) tem, como finalidade, normatizar o conjunto orgânico e progressivo de

30 Emenda Constitucional nº59 em 2009, regulamentada pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013.

aprendizagens essenciais que todos devem desenvolver ao longo de seu processo formativo na Educação Básica; prevista na LDBEN de 1996, cuja versão final foi homologada em dezembro de 2017. Esse documento, especificamente a BNCC Educação Infantil, será utilizado na complementação da pesquisa, na busca por dados que poderão nos dar um panorama mais amplo e completo segundo as categorias do estudo e suas recorrências.

Discussão da comparação: Os três países, de pronto, apresentam um documento base de orientação curricular. A Bolívia tem um documento amplo e geral para toda sua educação básica, desdobrando-se, a partir deste, em outros dois documentos que especificam as Diretrizes e as Orientações Metodológicas para a educação das crianças. Tal documentação entende que os primeiros anos de vida devem ser junto de sua família, apropriando-se de sua cultura e seus costumes, o primeiro diz respeito à educação em família comunitária não escolarizada, descrevendo diretrizes e orientações metodológicas a partir de programas articulados de forma intersectorial que darão o suporte nesse período inicial da vida das crianças na comunidade, na sequência, o segundo orienta o trabalho institucional a partir dos objetivos educacionais, apresentando os campos de saberes e conhecimentos. Já os documentos chileno e brasileiro vêm específicos para a educação de crianças pequenas, porém, no Chile, essa faixa etária não tem a obrigatoriedade de frequentar as instituições escolares, ao passo que, no Brasil, essa obrigatoriedade conta a partir dos 4 anos de idade.

5.2.2 Análises das categorias e suas recorrências:

✓ **CRIANÇA:**

CHILE:

Tem sobre o conceito de criança:

[...] el niño y la niña se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. Por

tanto, su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento. (BCEP, 2018, p. 21)

A Educação Parvulária chilena assegura aos meninos e meninas proteção e cuidados os quais são necessários, entendendo as crianças como sujeitos de direitos, de vida plena, protagonizando-os nos espaços em que atuam, entendendo, como responsáveis principais pelo desenvolvimento dos meninos e meninas, os pais ou tutores. O Estado oferece as condições para que a família possa cumprir com seu principal papel enquanto pais, oferecendo serviços e instituições para o cuidado das crianças, assegurando uma educação de qualidade. Dessa forma, entende a Educação Parvulária com propósito compartilhado nas relações de colaboração e responsabilização de todos os envolvidos, objetivando a construção de uma sociedade justa e solidária.

Além disso, fica evidente o entendimento de infância a partir desse recorte, os meninos e meninas respeitados em suas especificidades e singularidades, tidas como sujeitos potentes, que se relacionam entre si e com os demais no meio em que convivem, produzindo conhecimentos de si próprios e do mundo que os cerca. Cumpre salientar a percepção de infância enquanto processo de desenvolvimento de potencialidades, de desenvolvimento biológico, uma fase entendida nas suas peculiaridades, não apenas como preparatória para a vida adulta.

El enfoque ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos. Al mismo tiempo, se reafirma una visión del niño y la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de su educación, superando posturas que les atribuyen un rol pasivo y reactivo (BCEP, 2018, p. 21).

As crianças são sujeitos ativos e integram o processo educativo no qual estão inseridas, não são mais vistas como meras coadjuvantes, superando posturas de passividade e recreação. Entende-se, neste aspecto, que as crianças como protagonistas do processo educativo, a partir de suas necessidades, das suas expressões de curiosidade, são compreendidas como pesquisadoras em potencial das minúcias do cotidiano escolar, as quais despertam em si interesses que as fazem questionar, observar, manusear, experienciar para chegar as suas descobertas e produzir conhecimentos.

BOLÍVIA:

Os documentos bolivianos apresentam o entendimento de criança, meninos e meninas, ao longo de toda sua estruturação, não apresenta artigo ou sessão específica que a conceitue, ainda assim extrai-se das Diretrizes e Orientações Metodológicas (2014) uma breve caracterização desse entendimento:

A partir del nacimiento las niñas y los niños desarrollan experiencias de aprendizaje que parten de la realidad y práctica de la vida cotidiana de las familias y las comunidades, desarrollando integralmente la afectividad y espiritualidad, la identidad cultural, la salud y nutrición, y el desarrollo psicomotriz y cognitivo como componentes de los procesos formativos en los primeros años de vida (LINEAMIENTOS Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS EDUCACIÓN INICIAL EN FAMILIA COMUNITARIA NO ESCOLARIZADA, 2014, p. 14).

Entendemos que o processo formativo das crianças inicia-se já nos primeiros anos de vida, fortalecendo os valores sociocomunitários, sua identidade pessoal e cultural, a vida comunitária, as experiências de vida dos povos indígenas e originários camponeses. Desde pequenos, são orientados pela busca e integração com a Mãe Terra, o Cosmos e a Espiritualidade para viver bem. Ademais, destacam-se nos documentos a partir da ideia de relação entre as crenças religiosas e culturais dos povos, bem como os saberes contidos nestes, entendidas a partir de brincadeiras populares e/ou da vida cotidiana, além de tarefas no próprio seio comunitário, na proximidade com seus pares e adultos, as quais potencializam o desenvolvimento das crianças e suas infâncias nos aspectos afetivo, espiritual, cultural, de saúde e bem estar, do desenvolvimento cognitivo e psicomotor

BRASIL:

A criança, de acordo com as DCNEIs (2009, Art. 04):

Centro do planejamento curricular, 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.

Para tanto, pensando nas crianças e a construção de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, os documentos brasileiros propõem a consolidação na etapa da Educação Infantil, o vínculo entre educar e cuidar, entendendo o cuidado

como algo indissociável do processo educativo. E, para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, o diálogo, bem como o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família precisam ser constantes, para que os profissionais que atuam na Educação Infantil possam conhecer e trabalhar com as proposições das culturas plurais, dialogando com a riqueza e diversidade cultural das famílias e da comunidade (BNCC, 2017, p. 36 – 37).

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2017, p. 38).

Para esse entendimento de infância, cabe considerar a criança como sujeito de suas próprias descobertas, de necessidades e vontades, as relações que são estabelecidas por ela e integram o eixo de suas buscas e descobertas, contrapondo o que o sistema impõe às nossas crianças, as quais precisam produzir para desenvolverem-se. Assim sendo, essa lógica de produção precisa ser revista se entendemos as crianças como sujeitos potentes, que vivenciam, criam, experimentam, questionam, constroem sentidos, portanto, imprimem intencionalidades educativas às práticas pedagógicas, o que pressupõe entender das infâncias, daquilo que o documento brasileiro apresenta enquanto concepção de criança na sua integralidade.

Os documentos analisados entendem a criança como sujeito de especificidades, que, ao mesmo tempo que constrói a partir de suas vivências, necessita de elementos para sua apropriação e desenvolvimento, vista como sujeito atuante, que se faz presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil, demanda de práticas pedagógicas que a vejam como sujeito em potencial.

DISCUSSÃO DA COMPARAÇÃO:

O entendimento sobre a conceituação de criança que os documentos brasileiros e chilenos apresentam são de certa feita similares, quando apresentam a criança como sujeito de direitos, que, amplamente, possui capacidade para

desenvolver-se em interação com o meio em que vive, especialmente, no que se refere à apropriação do mundo que a cerca, construindo conhecimentos e conhecendo a si mesma, perpassando a visão de um sujeito passivo, de apenas um receptor daquilo que o mundo adulto entende ser o ideal. No caso brasileiro, o destaque está para a criança como sujeito que “se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social”, usando dessa determinação para construir cultura.

A Bolívia vai “conceituando” a imagem de criança ao longo de seus documentos, não determina um artigo ou parágrafo para tal, extraímos aquilo que fica mais evidente ao longo do texto. Nessa perspectiva, a criança nasce com o entendimento de que é membro nato da comunidade e, que desde muito pequena, necessita de cuidados, vivencia experiências cotidianas da cultura em que está inserida, a partir daquilo que lhe é passado, na busca por manter viva a ancestralidade do seu povo, assim como a cultura indígena e campesina.

Cabe novamente destaque quanto à obrigatoriedade de as crianças ou meninos e meninas, como trazem os documentos chilenos e bolivianos, frequentarem instituições que ofertam educação para crianças, enquanto, no Brasil, é com 4 e 5 anos, uma vez que, antes dessa idade, constitui-se como opcional, porém é um direito desde o início de sua vida o acesso às creches, na Bolívia é com 4 e 5 anos já na perspectiva de escolarização, antes disso é a educação na família e comunidade, já no Chile, não tem essa etapa como pré-requisito ao acesso à educação básica.

- De fato, as crianças protagonizam no meio em que vivem e junto das pessoas que convivem?
- Às crianças, são possibilitadas vivências cotidianas sem a cobrança da produtividade?
- O adulto entende a criança como sujeito potente, que constroem sentido e dão significados ao mundo que as cerca?

✓ **CONHECIMENTOS:**

CHILE:

Com base na Lei Geral da Educação, lei 20.370, sem constituir-se como antecedente obrigatório à educação básica, as Bases Curriculares para a Educação

Parvulária apresentam como conhecimentos que deverão ser potencializados nas instituições que atendem os meninos e meninas, para o seu desenvolvimento integral:

- a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b) Apreciar sus capacidades y características personales.
- c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
- d) Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- e) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
- f) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- g) Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
- h) Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse
- i) Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
- j) Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.
- k) Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.
- l) Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.
- m) En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen. (BCEP, 2018, p. 16)

O documento chileno discorre sobre conhecimentos que são fundamentais ao entender suas infâncias e aquilo que, de fato, torna-se substancial no desenvolvimento das meninas e meninos. Contudo, podemos extrair a essência contida nas entrelinhas de todos elementos citados a partir do documento curricular: o conhecimento pela experiência corporal, o corpo da criança como o eixo central de todas aprendizagem e saberes, quando o documento menciona o autocuidado e o cuidado com o outro, entendemos a partir dos limites estabelecidos nas vivências as quais são definidas, quando trata das suas capacidades físicas e motoras, nas relações de afeto, das experiências vividas, as quais potencializam ou não a confiança e segurança, a potencialidade de sua linguagem para comunicar-se com o seu meio, assim como o desenvolvimento de atitudes e hábitos para a convivência com todos.

BOLÍVIA:

O desenvolvimento dos meninos e meninas bolivianas nos primeiros anos de vida está ligado aos conhecimentos e ações de seus familiares, especialmente pais e mães, já os meninos e meninas “maiores”, de 4 e 5 anos, além desses conhecimentos,

contribuindo com o desenvolvimento sociocomunitário, a identidade cultural e linguística, são inseridos no processo de escolarização, integrando conteúdos dos campos de saberes e conhecimentos visando ao desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas, linguísticas, biopsicomotoras, socioafetivas, espirituais e artísticas, portanto, os conhecimentos elencados nos documentos dividem-se em não-escolarizada e escolarizada:

Quadro 11: Conhecimentos

<p>Lineamientos Y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada</p>	<p>Las actividades cotidianas y productivas que se realizan en la familia y la comunidad se constituyen en los espacios que posibilitan la socialización y los primeros aprendizajes de las niñas y los niños. La observación, la exploración, la experimentación y la interacción mediante el juego, son mecanismos a través de los cuales van aprendiendo a conocer el medio que lo rodea, en el marco de las pautas culturales de la familia, siendo las actividades cotidianas oportunidades que le permiten socializarse, descubrir e ir desarrollando sus habilidades y capacidades. Así las actividades cotidianas y productivas que se realizan en la familia y la comunidad, se constituyen en espacios que posibilitan la socialización y los primeros aprendizajes de las niñas y los niños</p>	
<p>Educación Inicial en</p>	<p>Campo: Cosmos y Pensamiento</p>	<p>El nivel de educación inicial en familia comunitaria escolarizada, desde el campo Cosmos y Pensamiento, aborda la espiritualidad, los valores, la afectividad, las normas que regulan las actitudes, así como las formas de percibir el mundo, la vida y la naturaleza</p>
	<p>Campo: Comunidad y Sociedad</p>	<p>Desde esta perspectiva, el Campo de Comunidad y Sociedad integra: Comunicación y Lenguajes, Ciencias Sociales, Música, Artes Plásticas y Visuales, Educación Física Deportes y Recreación, fortaleciendo el diálogo intracultural e intercultural a partir de la comprensión de la realidad en su primera lengua, iniciación de la segunda lengua en una</p>

Familia Comunitaria Escolarizada		primera etapa, para posteriormente iniciar una lengua extranjera de acuerdo a las necesidades locales y regionales. La interpretación de códigos lingüísticos como los signos y símbolos, la expresión artística y corporal, recuperando el sentido comunitario de la vida, desde la educación.
	Campo: Vida Tierra Territorio	En este proceso de interrelación se le presentan situaciones para observar, explorar, experimentar, analizar, reflexionar, cuestionarse y plantearse preguntas y diversas posibilidades de respuestas que le brinden oportunidades de conocer la importancia de convivir en espacios saludables para la producción de alimentos naturales y no transgénicos que contribuyan a una buena nutrición, una vida armónica y un desarrollo integral, con prácticas de una cultura ecológica, valorando los saberes y conocimientos de nuestros pueblos.
	Campo: Ciencia Tecnología y Producción	En Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada, la matemática aplicada a la vida se aborda desde experiencias en las visitas a mercados, ferias, tiendas de barrio, transporte público, lugares de expendio de comida y producción, paseos, por mencionar algunos, en los que se realizan operaciones de cálculo y estimaciones de cantidades, espacialidad, lateralidad, peso, tamaño, forma, longitud, distancia, orden, medida y tiempo dando paso a un pensamiento creativo con carácter productivo y problematizador

Fonte: Lineamientos Y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada (2014); Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada (2014)

Mesmo que o documento boliviano apresente essa classificação, afirmam-se, no recorte do texto, as relações do cotidiano e da vida em comunidade como a base

dos saberes para as infâncias daquele país. A socialização a partir das atividades produtivas desenvolvidas no dia a dia estabelece as primeiras aprendizagens das crianças, mesmo nos quatro campos abordados na educação escolarizada, apresentando uma forte relação com os saberes comunitários, partindo sempre dos conhecimentos estabelecidos no convívio comunitário, na relação entre família e comunidade, ampliando para os conhecimentos científicos e tecnológicos. Notamos que, no saber fazer diário, nas experiências proporcionadas por essas vivências, nas relações que se estabelecem entre adultos e crianças, potencializam-se os saberes e conhecimentos.

BRASIL:

Os conhecimentos estão associados diretamente às intenções das propostas pedagógicas:

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

Os conhecimentos empreendidos para a estruturação das propostas pedagógicas das instituições que ofertam a Educação Infantil precisam considerar o trabalho coletivo e a oferta de materiais, espaços e tempos, para propor experiências que visem: ao cuidado como algo indissociável ao processo educativo; à indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; à participação, ao diálogo e à escuta cotidiana das famílias; à consideração dos saberes da comunidade; ao reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; aos deslocamentos e aos movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos; à acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; às contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; combate ao racismo e à discriminação; à garantia da autonomia dos povos indígenas

na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade; às 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, visando suas necessidades e especificidades (DCNEIS, Art. 8).

Segundo a Base Nacional Curricular,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p. 37).

Esses conhecimentos serão construídos e apropriados pelas crianças por meio das interações e das brincadeiras, as quais promovem vivências e experiências com seus pares, com os adultos, com o meio em que estão inseridos, possibilitando diversas aprendizagens, o seu desenvolvimento e socialização.

DISCUSSÃO DA COMPARAÇÃO:

A Bolívia entende que os conhecimentos estão ligados diretamente ao cotidiano comunitário, especialmente nos primeiros anos de vida, portanto, organiza uma divisão destes para a educação em família não escolarizada, a qual tem o foco nas experiências afetivas, espirituais, comunitárias, exploratórias, nas brincadeiras e nas interações que estas potencializam, nas atividades cotidianas e produtivas; a escolarizada, por sua vez, além dessas vivências, insere os campos de saberes e conhecimentos, que são determinados na Base Curricular de todo sistema educativo boliviano, os quais apresentam conteúdos para que a criança possa apropriar-se e experienciar potencializador seu desenvolvimento. Tanto o Brasil quanto o Chile apresentam os conhecimentos que, de forma coletiva e individual, as crianças deverão ter acesso ou potencializadas pelos docentes ao longo de todo processo de educação, que compreende a faixa etária, destacando o cuidado para com as crianças, bem como as interações que fortalecem o desenvolvimento dos conhecimentos sugeridos. Cabe salientar que, nos três documentos, encontramos a necessidade do trabalho com os povos indígenas, a Bolívia por ser essencialmente indígena, já o traz em sua

essência, o Chile e o Brasil apontam como elemento fundamental no respeito e valorização cultural de seus países.

- Na apropriação do mundo pelas crianças, estes conhecimentos são a elas proporcionados pelos adultos?
- A criança tem tempo e espaço para apropriar-se desses conhecimentos?
- O adulto entende que o brincar é o principal agente na aquisição do conhecimento pela criança?

✓ EXPERIÊNCIAS:

CHILE:

As Bases Curriculares organizam-se por meio de três grandes Âmbitos de Experiências para a Aprendizagem, os quais constituem campos curriculares que organizam objetivos de aprendizagem, propondo-se a orientar os processos pedagógicos nas instituições escolares. Esses Âmbitos correlacionam-se entre si, conforme afirma o documento:

La organización de estos tres ámbitos, estrechamente relacionados entre sí, da cuenta de la integralidad en la que se construyen los aprendizajes. Tiene la intención de ordenar la prescripción curricular y el proceso formativo, permitiendo a las y los educadores mayor claridad para planificar, implementar y evaluar el trabajo educativo.

En estas Bases Curriculares, el Ámbito de Desarrollo Personal y Social adquiere un carácter transversal en la estructura e implementación curricular, debido a la relevancia formativa que tienen sus componentes para el desarrollo humano y por lo cual se requiere, que sean visibilizados de manera permanente en todas las acciones educativas que se propician con los niños y las niñas. (BCEP, 2018, p. 38)

Os três grandes âmbitos são: *Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral e Interacción y Comprensión del Entorno*, cada âmbito traz os Núcleos de Aprendizagem, os quais delimitam o foco central das experiências que integram ou agrupam um conjunto de Objetivos de Aprendizagem, os quais serão previstos para cada Nível Curricular, que constitui uma organização temporal em três níveis: 1º Nível (*Sala Cuna*); 2º Nível (*Medio*); 3º Nível (*Transición*). Conforme o documento, seguem os três grandes âmbitos e seus núcleos:

Quadro 12: Âmbito 1

Âmbito: Desarrollo Personal y Social		
<p>[...] articula el conjunto de aprendizajes que niñas y niños requieren desarrollar para enfrentar sus interacciones desde la confianza, seguridad y valoración positiva de sí mismos y de los demás, y así disfrutar su presente.</p> <p>[...] integra equilibradamente la relación entre la creciente autonomía que le permiten el desarrollo de la corporalidad y el movimiento, la afirmación de la identidad debido al reconocimiento y aceptación de las propias necesidades, emociones, afectos, características, intereses, fortalezas, habilidades personales, así como las de los otros que son miembros de los grupos que lo rodean. La conciencia de sí mismo(a), la expresión y regulación de emociones, el sentido de pertenencia, la convivencia con otros, el sentido del bien común y el inicio en la ciudadanía -si se encuentran en equilibrio-, se traduce finalmente en un estado vital de satisfacción y plenitud de los párvulos.</p>		
Núcleos de aprendizagem:		
Identidad y Autonomía:	Convivencia y Ciudadanía:	Corporalidad y Movimiento:
<p>[...] refiere al proceso de construcción gradual de una conciencia de sí mismo que realiza la niña y el niño, como individuo singular diferente de los otros, en forma paralela y complementaria con la adquisición progresiva de independencia y autovalencia en los distintos planos de su actuar</p>	<p>está referido al conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades sociales y emocionales, que permiten al niño y la niña, convivir pacíficamente con otros, tomar decisiones que favorecen el bien común, y desarrollar progresivamente un sentido de pertinência a una comunidad cada vez más amplia,</p>	<p>Este Núcleo busca articular equilibradamente los distintos factores neurológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales que permiten el desarrollo armónico de la corporalidad y el movimiento.</p>

	compartiendo valores y responsabilidades sobre la base de los derechos humanos	
--	--	--

Fonte: Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018

Quadro 13: Âmbito 2

Âmbito: Comunicación Integral	
<p>La comunicación constituye el proceso central mediante el cual niñas y niños desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar vivencias de todo tipo, acceder a los contenidos culturales, producir y comprender mensajes cada vez más elaborados y ampliar la capacidad de actuar en el medio. La comunicación potencia las relaciones que los párvulos establecen consigo mismo, con las personas y con los distintos ambientes en los que participan.</p>	
Núcleos de aprendizagem:	
Lenguaje Verbal:	Lenguajes Artísticos
<p>El lenguaje verbal, es uno de los recursos más significativos mediante los cuales los párvulos se comunican. Es un instrumento imprescindible para el desarrollo del pensamiento del niño o niña especialmente en su dimensión oral. A través del habla, no sólo expresan sus sensaciones, necesidades, emociones, opiniones y vivencias, sino que, además, organizan y controlan su comportamiento e interpretan y construyen el mundo que habitan.</p>	<p>El núcleo de Lenguajes Artísticos articula objetivos de aprendizaje que buscan promover la capacidad para expresar la imaginación y las vivencias propias, representar y recrear la realidad mediante diversas elaboraciones originales que hacen los niños y las niñas, y por otra parte, apreciar y disfrutar manifestaciones estéticas presentes en la naturaleza y la cultura. Integra a todos aquellos medios de expresión que favorecen la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa, como son lo</p>

	plástico visual, lo corporal y musical, entre otros. Los lenguajes artísticos tienen un potencial simbólico, divergente y sensible que contribuyen a explicitar los múltiples significados que tienen las experiencias
--	--

Fonte: Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018

Quadro 14: Âmbito 3

Âmbito: Interacción y Comprensión del Entorno		
[...] es el campo curricular que organiza los objetivos de aprendizaje referidos a la interacción con procesos y fenómenos naturales, sociales y culturales que constituyen el lugar donde ocurre la existencia humana. Los procesos de aprendizaje que aquí se intencionan, se orientan a resignificar este entorno y constituirlo como el espacio que niñas y niños construyen y se construyen en él. La adquisición progresiva de un razonamiento lógico matemático, se concibe como una herramienta valiosa para progresar en esta interacción, por cuanto los conceptos y categorías asociados a él posibilitan que el párvulo no reaccione simplemente a los estímulos de los entornos, sino que los interroga, los relacione, los jerarquice y organice.		
Núcleos de aprendizaje:		
Exploración del Entorno Natural	Comprensión del Entorno Sociocultural	Pensamiento Matemático
Este núcleo hace referencia al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con el descubrimiento activo, valoración, cuidado del entorno natural, y al	Este núcleo refiere al conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que se espera aprendan niñas y niños acerca de los grupos humanos que conforman su entorno social y cultural, sus	Este núcleo refiere a los diferentes procesos a través de los cuales los niños y niñas tratan de interpretar y explicar los diversos elementos y situaciones del entorno, tales como ubicación en el espacio-tiempo,

avance progresivo de los párvulos en un proceso de alfabetización científica inicial.	formas de vida y organizaciones; así como también las creaciones, obras tangibles e intangibles y acontecimientos relevantes de las comunidades.	relaciones de orden, comparación, clasificación, seriación, identificación de patrones. A esto se agrega la construcción de la noción de número y el uso inicial de la función ordenadora y cuantificadora del mismo en un ámbito numérico pertinente a los párvulos
---	--	--

Fonte: Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018

As experiências que estão postas no documento relacionam-se com as vivências cotidianas do meio em que as crianças estão inseridas. Perceber a criança como sujeito de capacidades permite buscar, a partir desse direcionamento curricular, a sua real necessidade, aquilo que, de fato, as crianças sentem necessidade de conhecer e experienciar.

BOLÍVIA:

A categoria experiência perpassa os documentos em sua integralidade, ao passo que a educação boliviana tem, como base, a integração cultural, as vivências dos seus povos, a perpetuação de sua ancestralidade, sendo que a educação comunitária é experiência vívida. Para exemplificar esse processo de experiências, trataremos de extrair a essência em cada nível.

Quadro 15: Experiências

Lineamientos Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en	Y Afectividad y espiritualida d en la familia	La afectividad es expresada a través de muestras de cariño, amor, aceptación, valoración, atención (entre otras) en la interrelación entre las personas y otros seres vivos
--	---	---

Familia Comunitaria no Escolarizada	Identidad Cultural de la Familia	Las familias tenemos identidad cultural que nos caracterizan de una manera particular como miembros de una sociedad, expresadas en las costumbres, la lengua, las tradiciones, historia, territorio, educación, arte, música, ritos, mitos, normas e ideologías
	Salud y nutrición	La interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales son necesarios para el desarrollo integral de las niñas y los niños desde la gestación pues es importante que la madre tenga una buena alimentación durante el embarazo porque influye de gran manera en su desarrollo.
	Desarrollo psicomotriz y cognitivo	Este componente promueve en las niñas y los niños El desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos a partir de la interrelación con todo lo que le rodea, la familia y la comunidad les brinda espacios y oportunidades que les permiten observar, jugar, explorar, e interactuar con otras personas (adultos, otras niñas y niños) y otros seres vivos, experimentar con su cuerpo diferentes sensaciones con distintos y variados objetos culturales o naturales seguros e higiénicos (de acuerdo a la edad de las niñas y los niños) que le permitan fortalecer todos sus sentidos, su creatividad e imaginación
Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada	Campo: Cosmos y Pensamiento	Los valores sociocomunitarios y la espiritualidad tienen su base en la familia, su desarrollo y fortalecimiento se van consolidando a medida que se avanza en edad y en relación a las experiencias de vida que se adquiere en el quehacer cotidiano. En el nivel inicial promovemos y potenciamos su práctica en todas las acciones y actividades que las niñas y niños realizan como el compartir, el escuchar, el hablar, opinar, jugar y en el trabajo

		comunitario, entre otros.
	Campo: Comunidad y Sociedad	Se aborda el campo de Comunidad y Sociedad desde el reconocimiento de los saberes y conocimientos, los sentimientos y emociones, los valores y sus diferentes prácticas y formas de comunicación que tienen las niñas y los niños a partir de su vida familiar y comunitaria, las pautas socioculturales de las familias de acuerdo a la experiencia, atención, cuidado y desarrollo personal, situación que contribuye a su identidad.
	Campo: Vida Tierra Territorio	En este proceso de interrelación se le presentan situaciones para observar, explorar, experimentar, analizar, reflexionar, cuestionarse y plantearse preguntas y diversas posibilidades de respuestas que le brinden oportunidades de conocer la importancia de convivir en espacios saludables para la producción de alimentos naturales y no transgénicos que contribuyan a una buena nutrición, una vida armónica y un desarrollo integral, con prácticas de una cultura ecológica, valorando los saberes y conocimientos de nuestros pueblos.
	Campo: Ciencia Tecnología y Producción	La Técnica Tecnológica, promueve la aplicación de los conocimientos a través de la práctica y experimentación con artefactos, herramientas e instrumentos que se utilizan en el ámbito familiar, escolar, comunitario y productivo, así como el acercamiento y familiarización al uso de la tecnología, siendo estos un medio de aprendizaje para el desarrollo de capacidades creativas con relación a la producción para la seguridad y soberanía alimentaria, a partir de la recuperación de los saberes y conocimientos científicos

		desarrollados en nuestras culturas, las niñas y los niños van conociendo y descubriendo como se realizaba esta producción em armonía con la madre tierra y el cosmos.
--	--	---

Fonte: Lineamientos Y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada (2014); Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada (2014)

Na Bolívia, a partir dessa categoria e na relação com a categoria de conhecimentos, discutida anteriormente, reitera-se a criança enquanto sujeito ativo nas vivências comunitárias, culturais e como partícipes na perpetuação da ancestralidade dos povos indígenas. Dessa forma, as experiências cotidianas na comunidade são entendida como alicerce de todos saberes e conhecimentos que ali são conservados.

BRASIL:

As experiências, segundo as DCNEIs, serão garantidas às crianças da Educação Infantil pelo viés das interações e das brincadeiras, que são os eixos norteadores da prática pedagógica e que compõem a proposta curricular, proporcionando experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
(DCNEI, 2009, Art. 9)

O brincar, no documento brasileiro, constitui-se como o potencializador das experiências das crianças. Extraí-se, na essência desse recorte do documento curricular brasileiro, o conhecimento do mundo a partir da exploração corporal, sendo que todas as experiências propostas abordam essa relação da criança (eu) com o mundo, sejam as relações com o meio e suas possibilidades ou com os diferentes sujeitos.

Já a BNCC organiza as experiências na perspectiva de um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências da vida cotidiana das crianças, bem como seus saberes, unindo-os aos conhecimentos. Esse arranjo curricular está definido como campos de experiências, os quais têm base nos saberes e conhecimentos apresentados nas DCNEIs, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são cinco:

Quadro 16: Campos de Experiência

O eu, o outro e o nós	<p>É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.</p> <p>[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.</p>
	Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as

Corpo, gestos e movimentos	<p>crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.</p> <p>[...] instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.)</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.</p> <p>[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.</p>
	<p>Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem.</p> <p>[...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências</p>

<p>Escuta, fala, pensamento e imaginação</p>	<p>nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.</p> <p>[...]Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.</p>
<p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais</p> <p>[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano</p>

FONTE: BNCC, 2017

O documento sinaliza a importância de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas, partindo do pressuposto que a criança é sujeito de potencialidades e participa ativamente do meio em que convive. Neste aspecto, tem-se o educador como agente que organiza e promove essas experiências, com base

na observação da trajetória de cada criança, bem como de todo o seu grupo. Sobre a intencionalidade educativa, a BNCC afirma:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2017, p. 39).

Portanto, não é apenas estar junto da criança, mas propor experiências que promovam e potencializem o seu desenvolvimento, as interações entre seus pares e com os adultos, desafiem-na, despertem o interesse e curiosidade, intencionem a resolução de problemas, para que a criança tenha elementos para protagonizar nas vivências cotidianas.

DISCUSSÃO DA COMPARAÇÃO:

Nessa categoria, podemos visualizar muitas aproximações entre os três países, ao passo que diferem em sua organização e estruturação. O Chile trabalha com três grandes Âmbitos de Experiências para a Aprendizagem, os quais se desdobram em Núcleos de Aprendizagem, organizados numa perspectiva formativa, para planejamento docente e “padronização” curricular. Na Bolívia, as experiências estão em todo seu processo educativo, na medida em que a vida cotidiana comunitária traduz-se em conhecimentos vívidos, considerando-a pelo viés das experiências, sendo que, na Educação Inicial em Família não escolarizada, os documentos orientam as experiências através de quatro Componentes que objetivam o desenvolvimento integral dos meninos e meninas na família e comunidade. Por sua vez, na Educação Inicial em Família escolarizada, as experiências são articuladas à etapa anterior, integrando a esta mais os quatro Campos de Saberes e Conhecimentos. Nos documentos brasileiros, as experiências são garantidas através das interações e brincadeiras, as DCNEIs trazem doze experiências que devem ser garantidas nas propostas curriculares, já a BNCC, com base nessas doze experiências, descreve-as em cinco Campos de Experiências, os quais perpassam todo o nível de educação para crianças.

- Os processos pedagógicos organizados pelas instituições escolares consideram as experiências das crianças?

- As vivências cotidianas permitem o desenvolvimento de experiências pelas crianças?
- O brincar está para a potencialização das experiências infantis?

✓ DIREITOS DE APRENDIZAGEM

CHILE:

Segundo as Bases Curriculares da Educação Parvulária, podemos extrair do referido documento com o enfoque nos direitos de aprendizagem:

De acuerdo con este referente, la Educación Parvularia asegura al niño y la niña la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven. Lo anterior implica, entre otras cosas, superar prácticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria y reemplazarlas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes. El enfoque ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos. Al mismo tiempo, se reafirma una visión del niño y la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de su educación, superando posturas que les atribuyen un rol pasivo y reactivo. (BCEP, 2018, p. 21)

A educação de meninos e meninas chilenas garante o cuidado e proteção, mesmo não constituindo etapa obrigatória, especialmente para o acesso à educação básica, ao passo que a família é considerada a primeira educadora, afirma seu direito de serem protagonistas, nos espaços educativos em que estão inseridas, constituindo-se como sujeitos ativos na sua educação, distanciando-se daquela visão passiva de criança, que passa de um mero receptor para aquela que participa, interage, vivencia. Entende que todas as pessoas têm para si direitos que lhe são essenciais e que precisam ser garantidos, assim sendo, nessa perspectiva, as crianças precisam ser entendidas como sujeitos sociais que tem direitos.

BOLÍVIA:

Nos documentos bolivianos, não há especificamente direitos de aprendizagem ou similares, o que apresentam é o respeito aos seus direitos enquanto meninos e meninas de uma forma bem ampla e global, numa perspectiva de exercício de direitos, diferentemente de direitos enquanto garantias de aprendizagem, esses direitos tratam de um coletivo, de um trabalho que envolve diferentes entidades da comunidade numa

perspectiva de intersectorialidade, especialmente dos meninos e meninas menores de 3 anos.

No item da caracterização do nível de Educação Inicial em Família Comunitária, extraímos aspectos numa perspectiva de garantias de desenvolvimento em cada uma das etapas, conforme segue:

Quadro 17: Caracterização do nível

La primera etapa es no escolarizada	de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado está orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural de niñas y niños menores a cuatro años de edad, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, así como a favorecer su desarrollo integral psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo, a través de actividades lúdicas relacionadas con actividades productivas, promoviendo espacios de formación integral en la familia, la comunidad y las instituciones con interacción afectiva, equidad y justicia social en convivencia con la naturaleza
La segunda etapa es escolarizada	para la atención educativa de niñas y niños de 4 y 5 años de edad, dando continuidad a los procesos educativos iniciados en la etapa no escolarizada fortaleciendo el desarrollo de las cuatro dimensiones de las niñas y los niños: Ser, Saber, Hacer y Decidir partiendo desde los campos de saberes y conocimientos de manera integral y holística, incorporando aprendizajes sistemáticos en el proceso de estructuración de un pensamiento cada vez más complejo y reflexivo, articulando las actividades de la escuela con las actividades de la vida familiar y comunitaria, en relación a la cosmovisión de las diferentes culturas, complementando con los avances de la ciencia y la tecnología. Contribuye también, a la transición efectiva al nivel de educación primaria comunitaria vocacional.

Fonte: Lineamientos Y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada (2014); Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada (2014)

A leitura feita a partir dessa categoria evidencia a responsabilidade do adulto em relação aos direitos das crianças, na preservação destes pela família e a comunidade, entendendo-os como processos de continuidade no desenvolvimento da identidade dos meninos e meninas bolivianos.

BRASIL:

A BNCC brasileira aponta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem assegurar a aprendizagem, os quais são primordiais ao estruturar as propostas pedagógicas para a Educação Infantil: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2017, p. 38).

Esses direitos salvaguardam o processo educativo entendido através dos eixos estruturantes, conhecidos como as brincadeiras e as interações, afirmando que é a partir destes eixos que garante-se os direitos de aprendizagem das crianças no contexto escolar. Garantir direitos é garantir o desenvolvimento das crianças, pelo olhar do adulto que percebe-a como a centralidade de sua prática pedagógica.

DISCUSSÃO DA COMPARAÇÃO:

Os direitos de aprendizagem estão explícitos apenas na Base Curricular brasileira, que garante seis direitos que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças na sua integralidade, o que se distancia dos outros dois países. Nos documentos bolivianos e chilenos, extraímos esses direitos na perspectiva de garantia de aprendizagem, uma recorrência dessa categoria, os quais fazem menção àquilo que deve ser oferecido e potencializado no cotidiano dos meninos e meninas para que possam desenvolver-se.

Se temos a imagem de criança como sujeito de direitos, cabe estar nos documentos curriculares quais os principais direitos de aprendizagem que as crianças precisam ter garantidos. Afirmamos o direito como norma obrigatória, que é justo, e que a vista disso temos a obrigação de respeitar e fazer cumprir.

- Na garantia dos seus direitos, as crianças são sujeitos atuantes no meio em que vivem?
- Os direitos consideram o contexto real vivenciado pelas crianças? As suas necessidades e especificidades?

✓ TEMPOS E ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

CHILE:

Os ambientes de aprendizagem referem-se a elementos integrados entre si e que proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem dos meninos e meninas, compostos de intencionalidades pedagógicas que se transpõem em espaços educativos e em determinados tempos.

El espacio educativo es concebido como un tercer educador, en tanto se transforma con la acción del niño y la niña, y con una práctica pedagógica que acoge esta reconstrucción permanente, en las interacciones que se producen en este. Los elementos que componen estos, son físicos (la materialidad, la luz, el diseño, la ventilación, las dimensiones, entre otros), organizacionales, funcionales y estéticos (la distribución del equipamiento, la disposición de los materiales, entre otros) (BCEP, 2018, p. 113).

Esse espaço visto como um terceiro educador remete a compreender que todo espaço, seja ele interno ou externo, constitui-se como ambiente de aprendizagem, não apenas a sala de referência, mas também uma praça, um parque, entre outros lugares públicos, o que o documento afirma é a qualidade que o educador atribui a

esse espaço, bem como ao tempo das crianças, tornando-se uma ferramenta imprescindível no seu desenvolvimento.

As Bases Curriculares da Educação Parvulária trazem algumas considerações para organizar o ambiente escolar:

Quadro 18: Considerações para organizar o ambiente escolar

<p>Interacciones pedagógicas</p>	<p>La interacción es la principal herramienta pedagógica del proceso de aprendizaje, desde temprana edad. El o la educadora y el equipo pedagógico, deben asegurar que las interacciones entre adultos y párvulos, entre las niñas y los niños y entre los adultos, constituyan un escenario favorable para el bienestar, el aprendizaje y desarrollo integral, así como para aquellos sentidos que de manera particular cada comunidad educativa se ha propuesto imprimir a su proyecto educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la participación activa de los párvulos en la generación de interacciones pedagógicas. - Construir vínculos afectivos positivos y estables con las niñas y los niños, que les permita sentirse queridos, seguros y aceptados por los adultos que los rodean. - Las interacciones entre el o la educadora y los párvulos, y entre los niños y niñas deben tener como base un conjunto de normas relacionadas con el respeto mutuo, en la forma y en el fondo. - Frente a un conflicto cotidiano, la y el educador debe promover el diálogo, la empatía, comprensión y la resolución creativa de conflictos, con la participación cada vez más protagonista de las niñas y los niños en la definición de normas y la búsqueda de soluciones colectivas. - La educación de los párvulos implica por parte del equipo pedagógico, asumir su rol fundamental como mediadores del aprendizaje. Implica el reconocimiento de que el docente es puente para que la niña o niño alcance niveles crecientes de aprendizaje, superiores a los que podrían lograr por sí solos.
----------------------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Construir un clima positivo de relaciones en el establecimiento.
Espacios y recursos educativos	<p>Espacios educativos son los diferentes lugares donde ocurren interacciones pedagógicas. El concepto incluye atributos tales como diseño, construcción, dimensiones, ventilación, luz, colores, texturas, la distribución del mobiliario y el equipamiento, accesos y vías de circulación. Su carácter de educativos, expresa la intención de la comunidad de promover su calidad para acoger el protagonismo de todas las niñas y los niños en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Recursos educativos, por su parte, son todos aquellos elementos tangibles e intangibles que se utilizan o se encuentran a disposición de los párvulos y las o los docentes como insumos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este nivel el aporte del material</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La configuración del espacio y la selección de recursos educativos pueden comunicar poderosos mensajes de acogida o exclusión. - Reorganizar y renovar los espacios y recursos para el aprendizaje en forma constante, en base el interés y las propuestas de los párvulos, de manera de potenciar su resignificación y reutilización. - Generar y utilizar espacios y recursos educativos diversos y estéticamente interesantes, agradables, que inviten a los niños y las niñas a actuar con mayor autonomía, sentirse cómodos y acogidos para el proceso de aprendizaje. - Considerar y viabilizar la utilización pedagógica de ambientes que posibiliten alternativas de actividades para el desarrollo de diversos OA. - Es importante responder oportunamente a los requerimientos educativos de los párvulos a través de la selección de espacios y recursos para el aprendizaje, evitar espacios recargados (respecto de los coloridos, contrastes, implementos o equipamiento, entre otros), para facilitar la posibilidad de concentración de los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje. - Incluir el desarrollo de interacciones pedagógicas utilizando espacios educativos naturales com presencia de

	<p>concreto es fundamental para el aprendizaje a través de la acción</p>	<p>árboles, arbustos, plantas, huertos; algunos de estos espacios pueden ser conformados en conjunto con la comunidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proveer un conjunto de condiciones que garanticen el bienestar y la seguridad de las niñas y los niños, para una exploración confiada, implica por ejemplo asegurar una mantención de la infraestructura, el mobiliario, equipamiento y recursos educativos que resguarde las variadas situaciones de riesgo que pudieran acontecer, acorde a las características, necesidades e intereses y el desplazamiento de todas las niñas y los niños.
<p>Organización del tiempo</p>	<p>La organización del tiempo dice relación con la definición de los diferentes períodos de jornada diaria, sus duraciones y la secuencia que éstos deben asumir para responder a los propósitos formativos que pretenden estas Bases Curriculares. En este sentido, la organización del tiempo tiene que ver con la planificación de los aprendizajes, de largo, mediano y corto plazo. Sin embargo, aquí se trata del tiempo en tanto componente de los ambientes de aprendizaje, es decir de una variable asociada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al diseñar una jornada es necesario el desarrollo de experiencias variadas y equilibradas. - Se requiere fluidez entre las experiencias para el aprendizaje, de manera que los párvulos no tengan que esperar entre éstas por razones administrativas o falta de organización, evitando que existan tiempos que no sean aprovechados pedagógicamente. - En cuanto a la duración de las experiencias de aprendizaje, su extensión debe ser siempre flexible y variar de acuerdo a: los OA que se pretenden favorecer, capacidad de atención de los párvulos, concentración y perseverancia; y su grado de motivación frente a una

	al espacio educativo y a las interacciones pedagógicas que ocurren en ellos, cuyo manejo puede potenciar o empobrecer los ambientes de aprendizaje.	determinada situación.
--	---	------------------------

Fonte: BCEP, 2018.

A organização dos espaços escolares, bem como o tempo e sua intencionalidade pedagógica tem relação direta com o currículo vivenciado na escola das infâncias, tem relação direta com o planejamento pedagógico, o qual apresenta a concepção de criança e infância a partir daquilo que nos falam os espaços e sua forma de organização. A estética do espaço dita o acolhimento da criança naquele ambiente, os elementos e a maneira como estes estão dispostos potencializam suas experiências, uma vez que isso está carregado da intencionalidade pedagógica a partir de uma concepção de criança e infâncias.

BOLÍVIA:

Na sua totalidade, os documentos apresentam os espaços de aprendizagem como sendo a comunidade, enquanto local de socialização, vivências e preservação cultural e a família dos meninos e meninas, compreendendo a sua inserção na cultura, por meio de brincadeiras cotidianas que traduzem a própria vida, a experimentação com materiais não perigosos da família e comunidade, expressando sentimentos e emoções. Os documentos ainda destacam a importância de organizar atividades diversas, criativas, de investigação, de observação relacionadas com a vida cotidiana:

Quadro 19: Tempos e Espaços para experienciar

Lineamientos Orientaciones Metodológicas Educación Inicial	Y	Las actividades cotidianas y productivas que se realizan en la familia y la comunidad se constituyen en los espacios que posibilitan la socialización y los primeros aprendizajes de las niñas y los niños. La observación, la exploración, la experimentación y la interacción mediante el juego, son mecanismos a través de los cuales van aprendiendo a conocer el medio que lo rodea, en el marco de las pautas culturales de la familia, siendo las actividades cotidianas
---	---	---

<p>Familia Comunitaria no Escolarizada</p>	<p>oportunidades que le permiten socializarse, descubrir e ir desarrollando sus habilidades y capacidades. Así las actividades cotidianas y productivas que se realizan en la familia y la comunidad, se constituyen en espacios que posibilitan la socialización y los primeros aprendizajes de las niñas y los niños.</p> <p>La interacción con objetos se constituyen en juguetes para las niñas y los niños con los cuales se divierten y desarrollan sus capacidades y habilidades de exploración, comunicación e interacción social. Es importante que la madre, el padre, la familia u otras personas adultas que les cuidan, dediquen espacios y momentos para jugar con ellos, hablándoles, repitiéndoles palabras correctamente, leyéndoles cuentos, cantándoles canciones de su contexto y ayudándoles a dar sus primeros pasos, que son importantes en su proceso de aprendizajes</p>
<p>Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El juego, las experiencias de la vida, la interacción con otras niñas y niños y con personas adultas, son recursos y estrategias didácticas utilizadas para lograr los objetivos de la Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada. - Las actividades que permitan experimentar, describir, comentar, conversar, escuchar, indagar, opinar, observar, identificar y seleccionar, contribuyen a desarrollar procesos de aprendizaje basados en la experiencia. - La organización de paseos, visitas, juegos, investigación, experimentación con diferentes texturas, sonidos, expresiones lingüísticas y artísticas, saberes y conocimientos, juego de roles, dramatizaciones permiten el desarrollo de la imaginación y creatividad. - El cuestionamiento, la problematización, la argumentación permite diversas y variadas formas de encontrar, buscar, elegir soluciones, plantear dudas, tener divergencias, hacer debates y discusiones sobre un tema de interés consensuado por el grupo o propuesto por la maestra o maestro. - Organizar espacios con prácticas culturales para el juego

	<p>espontáneo, juego trabajo, juego en grupos, genera y propicia debates, diálogos y discusiones.</p> <p>- La indagación y la búsqueda de información en el aula, familia y comunidad a través de diferentes medios y recursos permite una interrelación de trabajo comunitario.</p> <p>- En todas las actividades educativas y productivas debemos propiciar la participación equitativa de las niñas y los niños promoviendo de esta manera la equidad de género y el respeto a la diversidad.</p>
--	--

Fonte: Lineamientos Y Orientaciones Metodológicas Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada (2014); Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada (2014)

Os tempos que são vivenciados são os tempos da vida em comunidade, os espaços de experiência são *a priori* os espaços da comunidade, os lugares das atividades cotidianas, mais tarde, estes são ampliados à instituição escolar, onde às crianças são apresentados novos espaços de convivência e continuidade de seus conhecimentos.

BRASIL:

As propostas pedagógicas para a Educação Infantil deverão planejar e organizar materiais, tempos e espaços que promovam vivências e experiências significativas, precisam estar alinhados aos eixos estruturantes do currículo, aos saberes e conhecimentos, bem como garantir os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As DCNEIs, nessa perspectiva, apresentam sobre Tempos e Espaços:

- I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização
- IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (DCNEIs, 2009, Art. 8, § 1º).

Sob tal ótica, a BNCC sinaliza sobre os tempos e espaços pedagógicos:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) (BNCC, p. 42-43).

Assim sendo, os espaços pedagógicos não podem limitar-se à sala de referência ou ainda aos espaços dentro dos muros das escolas, precisam buscar situar-se na comunidade, naqueles espaços que estão disponíveis, que podem potencializar o desenvolvimento das crianças, compreendendo que elas fazem parte desse local, vivenciando o mundo que as rodeia. Além disso, pensar nos ambientes, na sua organização e apresentação estética tem relação direta com garantir os direitos de aprendizagem das crianças, tanto quanto a potencializar suas vivências e experiências.

DISCUSSÃO DA COMPARAÇÃO:

Os tempos, espaços e recursos apresentados pelos documentos bolivianos têm relação exclusiva com a organização da vida cotidiana da família e comunidade, os ensinamentos e conhecimentos que traduzem a própria vida, o acesso a recursos científicos, tecnológicos, bem como outros que não se tem acesso na etapa não escolarizada e que são estruturados numa perspectiva pedagógica dão-se no processo de escolarização, em articulação com a etapa anterior.

O documento chileno apresenta essa organização de espaços, tempos e recursos de forma minuciosa, traz a organização de interações, espaços e recursos pedagógicos e a organização do tempo, indicando os meninos e meninas cada vez mais como protagonistas destes, vislumbrando o seu processo formativo. No Brasil, por sua vez, são elencados elementos que poderão estruturar os tempos e espaços nas instituições escolares e fora delas, na perspectiva de respeito às crianças e ao seu tempo de desenvolvimento das aprendizagens.

Essa estruturação de tempos e espaços é a garantia de todo o processo educativo das crianças, como bem apresenta o documento chileno, o espaço é o terceiro educador, se bem planejado, estruturado, as interações fluem, as experiências acontecem promovendo o desenvolvimento das crianças.

- Os ambientes de aprendizagem pressupõem as crianças e suas especificidades?

- Os espaços são planejados a partir de uma intencionalidade pedagógica, respeitando o tempo das crianças?

- Quais são os espaços considerados no processo de aprendizagem das crianças?

6 CONCLUSÕES

A presente pesquisa investigou os documentos políticos-curriculares para as infâncias de 0 a 6 anos de três países latino-americanos: Brasil, Chile e Bolívia, compondo, assim, um estudo comparado, o qual salientou as singularidades nas concepções de infância de cada um dos países estudados. O estudo teve, como finalidade, evidenciar as concepções de infâncias que norteiam e orientam a formulação dos documentos políticos-curriculares da educação de crianças de 0 a 6 anos do Brasil, do Chile e da Bolívia. Partimos do problema central da pesquisa: que concepções de infâncias norteiam e orientam a formulação dos documentos político-curriculares para as infâncias de 0 a 6 anos do Brasil, Chile e Bolívia?

Caminhamos com a proposição de estruturarmos a comparação das concepções de infâncias a partir de três grandes dimensões, com base nos estudos de Corsaro (2011), para tanto, foram eleitas categorias que potencializaram essa discussão e trouxeram elementos para que pudéssemos identificar as semelhanças e as diferenças entre as concepções de infância que norteiam e orientam os documentos político-curriculares. Ao buscar por semelhanças e diferenças, o que encontramos foi a singularidade e especificidade das concepções de infâncias de cada país estudado, podemos fazer aproximações às dimensões elucidadas, porém o que nos sensibiliza e potencializa o encantamento é perceber as minúcias postas a partir dos documentos de cada um dos países pesquisados.

Perante o exposto, afirmamos que, além das reflexões sobre as concepções de infâncias em cada país, a partir das dimensões escolhidas, o destaque será para as singularidades encontradas em cada um deles, já em resposta ao problema de pesquisa, assinalo, desse modo, que ao buscar por semelhanças e diferenças, estaria limitando minha pesquisa em apenas afirmar o que é certo ou errado em cada elemento apresentado nas concepções de infâncias dos países, a partir de seus documentos políticos e curriculares, o que busquei foi trazer elementos para compreender as concepções de infâncias nos diferentes países, apresentando um pouco de suas especificidades.

Conseqüentemente, em cada país perpassa um pouco de cada dimensão, carregando consigo referências destas que, por vezes, estão mais evidentes e, por outras, menos. Analisando os documentos a partir das categorias, afirmo não ser possível “encaixar” cada país em uma única dimensão, ao passo que cada qual, em

consonância com a realidade social, cultural e política, exprime sua própria estruturação e o entendimento um tanto singular sobre as suas infâncias. Dessa forma, as dimensões são utilizadas para traçar a reflexão final sobre as concepções de infâncias presentes em cada país, para que metodologicamente sigamos a estrutura previamente planejada, evitando-se, assim, cair no senso comum.

Traçamos a seguir as reflexões sobre as concepções de infâncias dos países a partir das Dimensões:

A partir dos documentos curriculares, o Chile pode ter sua concepção de infâncias considerada Determinista, quando parte da ideia de organização de um processo formativo levando em conta as experiências, os tempos e os espaços que estão disponíveis, porém tem em si a finalidade formativa dos meninos e meninas chilenos. Afirmamos que mesmo ao considerar as experiências, bem como os tempos e os espaços, estes nem sempre são a garantia de ter a criança como sujeito ativo e participativo, sustentando que a infância determinista tem sua compreensão na criança como sujeito passivo e receptor, numa perspectiva de formar e preparar para o mundo adulto e as situações que poderão encontrar neste.

Já a Bolívia apresenta traços de Infância Determinista quando discorre em seus documentos as vivências das crianças a partir das experiências cotidianas da cultura adulta, as quais são passadas de geração em geração, com vistas a preservar a cultura dos povos indígenas e camponeses, bem como sua ancestralidade, objetivando formar e preparar as crianças para a vida na comunidade, tornando-se cidadãos bolivianos, essa concepção tem, como foco principal, a apropriação da sociedade pelas infâncias, em que se é treinado para tornar-se seu membro. Outro destaque é quando se potencializam atividades lúdicas com atividades produtivas realizadas no meio em que a criança está inserida, promovendo espaços de formação integral na família e na comunidade.

Por sua vez, o Brasil tem suas infâncias consideradas Determinista, quando a criança é obrigada a frequentar a instituição escolar, entendendo-a como requisito para a etapa seguinte, objetivando vencer um percurso formativo com vistas a preparar a criança para, como um vir a ser, entendendo-a como futuro membro da cultura adulta.

No que se refere à Infância Construtivista, no Chile, destacamos elementos quando o documento seleciona o que é importante a criança aprender e/ou desenvolver, determinando uma organização curricular para o processo formativo das

crianças. Essa organização está estruturada em três grandes âmbitos, os quais se desdobram em núcleos, os quais delimitam os focos centrais das experiências, assim sendo, a criança constrói cultura, a partir da apropriação da cultura adulta, daquilo que lhe é proporcionado, uma construção e reconstrução daquilo que já lhe é apresentado, tendo as experiências como potencializadoras desse processo.

Na Bolívia, a concepção de Infância Construtivista está presente quando incorpora aprendizagens sistemáticas por meio da estruturação de campos de saberes e conhecimentos, pelos quais os meninos e meninas apropriam-se de conhecimentos já estabelecidos e selecionados pelo olhar adulto, unindo-os às experiências comunitárias, visando “produzir” cultura, levando em conta a apropriação da vida cotidiana, articulando atividades escolares com a vida familiar/comunitária. Nessa perspectiva, a criança apropria-se da cultura adulta, construindo e reconstruindo cultura a partir daquela já determinada, visando ao progresso da criança para tornar-se um adulto.

No Brasil, notamos a Infância Construtivista quando se apropria de conhecimentos sistematizados para construir e reconstruir cultura a partir de elementos estruturados e determinados. Quando potencializa experiências pensando no percurso individual de cada criança, na observação de sua trajetória. Quando a BNCC apresenta campos de experiências entendendo, pelo olhar adulto, que são os pré-requisitos fundamentais para que a criança desenvolva-se; as DCNEIs abrem maiores possibilidades para as vivências e experiências cotidianas das crianças, ao passo que a BNCC acaba “enxugando” e “copilando” essas vivências e experiências para apenas cinco campos, julgando-os como fundantes.

Da Infância Interpretativa e Participativa, os documentos chilenos, por vezes, afirmam que os meninos e as meninas são sujeitos de direitos, apropriam-se do seu entorno natural e, a partir dessa interação, vão construindo conhecimento do mundo. Quando garante tempos, recursos educativos e espaços para que as crianças possam interagir, integrar-se ao seu próprio mundo, numa perspectiva de produzir a própria cultura na coletividade, essa dimensão afirma que as crianças criam e recriam possibilidades, apropriando-se do mundo ao seu redor para compor sua cultura.

Já os documentos bolivianos têm como Infância Interpretativa e Participativa quando os meninos e meninas são vistas como membros ativos e participativos da comunidade, quando da garantia de acesso ao seu atendimento sob a ótica da intersectorialidade, quando da garantia da educação inicial escolarizada, visto que essa

concepção entende a criança como sujeito ativo e participativo, que coletivamente cria e recria possibilidades, apropriando-se do mundo ao seu redor, para transformá-lo, ajustando ao seu pensamento e entendimento. No Brasil, está presente a Infância Interpretativa e Participativa quando os documentos afirmam a criança como sujeito de direitos, garantindo-lhe o direito de aprender, destacando, no documento, os “direitos de aprendizagem”, os quais asseguram as condições para que a criança possa apropriar-se do mundo, desempenhando, assim, um papel ativo, sendo desafiadas e provocadas a resolverem desafios, construindo significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca. Dessa forma, compõe sua identidade pessoal e coletiva, participa do meio em que vive, produz sua própria cultura.

O principal destaque deste estudo comparado está em trazer as singularidades de cada país, no que se refere aos documentos políticos e curriculares, com abordagem específica às concepções de infâncias, para além de traçar um simples demonstrativo de semelhanças e diferenças, faz-se necessário, porém, buscar o real valor da comparação, com valor em si mesmo, naquilo que é peculiar em cada país estudado. A comparação aqui se opõe ao fato de “apontar” dedos àquilo que é necessário melhorar, ou ainda em afirmar qual o país tem a “melhor” concepção de infâncias, mas buscar essa compreensão para melhor entender as infâncias e como a sociedade “adulta” tem acolhido as diversas concepções de infâncias, assim como ter presente o real valor atribuído a elas. Nesta pesquisa, destacamos que esse entendimento deu-se a partir dos documentos políticos e curriculares para as infâncias de 0 a 6 anos dos três países estudados.

Ao findar esta pesquisa, fica a compreensão sobre as concepções de infâncias presente nos documentos políticos e curriculares nos três países estudados:

Singularidades Chilenas: O destaque que se faz a partir das Bases é o foco na organização dos tempos e espaços de aprendizagem, estes constituindo-se como ambientes de aprendizagem significativos, estão presentes e notamos destaque na constituição da organização curricular, cabendo propriamente um capítulo para esse elemento, o qual é entendido como uma das inovações nas Bases Curriculares Parvulárias. Além disso, é evidente, no documento, o enfoque nos direitos dos meninos e meninas, a brincadeira como eixo fundamental da aprendizagem, o seu protagonismo nas experiências vividas e a garantia da sua formação integral. Com base nisso, compreendemos que as culturas das infâncias chilenas “necessitam” da apropriação do meio em que vivem, “carecendo” de toda uma organização

institucional e familiar para seu acolhimento e desenvolvimento, numa perspectiva formativa, pensando nessa criança como futuro cidadão. A Base entende a criança como sujeito de direitos, porém o Estado não lhe garante atendimento obrigatório/compulsório, numa perspectiva de ser indispensável para seu desenvolvimento, sendo este optativo por parte da sua família, de certa forma, negligenciando um espaço que é onde ocorrem as interações culturais infantis.

Assim sendo, no Chile as infâncias são vistas como fase da vida onde as crianças tem direitos e oportunidades, são sujeitos de necessidades, nas suas especificidades carecem de tempo e espaços para desenvolverem-se, na cultura de seus pares são agentes com potencial, que criam, recriam, inventam o seu meio, as brincadeiras são vivenciadas no tempo e espaço escolar e constituem-se como o eixo central de suas interações e vivências.

Singularidades Bolivianas: A Bolívia tem, como eixo central norteador de todo trabalho pedagógico e educativo, a preservação da cultura, da ancestralidade dos seus povos indígenas e camponeses, entende as crianças enquanto sujeitos de direitos e obrigações, com base na sua proteção e educação, compreende que a etapa da educação inicial em família e comunitária é fundamental para o desenvolvimento do projeto de vida dos meninos e meninas bolivianas, contribuindo para o desenvolvimento de valores, da identidade cultural, das habilidades e capacidades. Assim sendo, as crianças devem imergir na cultura desde pequenos, para despertar o interesse pelos seus ensinamentos, saberes e conhecimentos, fato que até os três anos as crianças desenvolvem-se na família, com o auxílio da comunidade e na sua comunidade.

Com base nisso, a concepção das infâncias na Bolívia está para o acolhimento das crianças em suas comunidades, desde que nascem são inseridas na cultura dos povos indígenas e camponeses, vivem o cotidiano de forma natural, pelo qual os ensinamentos ancestrais são repassados e experienciados, o acolhimento coletivo das crianças, as vivências repassadas pelos adultos, todo o conjunto de ensinamentos e conhecimentos vividos no cotidiano da comunidade, entendendo-a a partir de diferentes atores que compõe esse meio e, participam da vida das crianças, construindo um coletivo de experiências as quais potencializam às infâncias que ali se constituem. As crianças brincam na comunidade como forma de conhecimento, de apropriação do mundo que as cerca.

Singularidades Brasileiras: Os documentos brasileiros apresentam fortemente a garantia de aprendizagem das crianças, focando as experiências como o elo central entre o brincar e as vivências cotidianas. Tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, entende que as crianças, a partir destes, constroem e apropriam-se dos conhecimentos. Cabe ressaltar que a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem que, ao seu entender, são fundamentais e devem ser garantidos pelos adultos, a partir de ambientes que a convidem para vivenciar desafios, para que, assim, as crianças possam desenvolver-se na sua integralidade.

No Brasil, destacamos uma infância potente, constituída por direitos sociais, onde as crianças participam ativamente das ações sociais, tendo voz e vez na atuação do meio em que vive, constituindo-se no período da vida onde as crianças constroem relações com seus pares e adultos que convivem, são agente que, a partir do seu meio se apropriam dos saberes e produzem conhecimentos, tendo as brincadeiras como o elemento central do seu desenvolvimento e sua inserção cultural.

Brasil e Chile, na sua estruturação curricular, apresentam elementos de proximidade, uma cultura influenciada externamente, intervenção de organismos multilaterais nas propostas pedagógicas, potencializando modelos padronizados, os quais engessam a educação. Uma competição acirrada a partir de avaliações que medem a aprendizagem, ademais, outro elemento em comum nos documentos dos dois países é a intenção da preservação cultural e do seu meio natural, a sua diversidade local, além da intenção de ter a criança como protagonista, entendendo-a como sujeito ativo e participativo do seu processo de aprendizagem.

O fato das “influências externas” também é sentido no país boliviano, porém apresenta uma particularidade em seus documentos curriculares: a busca incansável pela preservação da cultura de seus povos indígenas e camponeses, além da sua ancestralidade, o que acaba trazendo, com maior propriedade, nos seus documentos essa relação, afirmando, a partir de seus princípios, uma educação descolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista e transformadora, comunitária, democrática, participativa e consensual, intracultural, intercultural e multilíngue, produtiva, territorial, científica, técnica, tecnológica e artística, os quais compõem o modelo socioeducativo e comunitário particular.

Este panorama de estudos sobre as concepções de infâncias, podemos ter a concepção de infâncias latino-americana, considerando a cultura, seus aspectos

sociais, sua forma de constituição histórica, a formação dos seus povos, são aspectos a considerar; têm as suas especificidades, suas singularidades, seja pela sua formação cultural, pela sua forma de colonização ou pelas influências externas, o que, segundo a sociologia da infância, permite afirmar que são várias as infâncias presentes nos países.

É na interação, nas vivências cotidianas que se busca o entendimento das crianças, a determinação sobre concepções de infâncias faz refletir sobre como elas se apresentam nos diferentes contextos, nas diferentes sociedades, nas diferentes culturas, porém às infâncias não cabe uma única concepção ou o seu enquadramento. Crianças são dinâmicas, vivas, intensas, potentes, uma única concepção não cabe para definir suas infâncias.

Ao findar esta pesquisa, o principal legado que podemos destacar é o fato do estudo das infâncias, das análises, das reflexões, das discussões a partir de políticas curriculares que são formuladas para as crianças. Aqui deixamos a inquietude de quem por curiosidade quiser vivenciá-la na prática: O que está nos documentos políticos curriculares para as infâncias de 0 a 6 anos do Brasil, Chile e Bolívia acontece nas práticas pedagógicas das instituições que atendem essas crianças?

REFERENCIAS

AGUIAR, Danila. Estado e democracia boliviana em tempos de plurinacionalidade. **Estudos Internacionais: Revista De relações Internacionais**, PUC Minas, v. 2, n. 2, p. 255-270, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/estudosinternacionais/article/view/8224>. Acesso em: 17 set. 2020

ARAÚJO, Emílio Luis Pedroso. **A descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile**: implicações das reformas de 1980 e 1990. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALL, Stephen. Reformar escolas, reformar professores e o terror da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 07 set. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência - uma entrevista de Maria Carmen Silveira Barbosa para a RCC. **Revista Com Censo**, Distrito Federal, v. 5, n.2, p. 9 – 13, maio 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452>. Acesso em: 27 ago.2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e Linguagem na Educação Infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 15 - 45.

BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsky**: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BERLINSKI, Samuel. SCHADY, Nobert. **Os primeiros anos**: o bem-estar infantil e o papel das políticas públicas. Washington: BID, 2016.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendências e filosofia. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. PEREZ, María Luz Isolda Mardesich. A Revolução Cultural baseada na Educação no Estado Plurinacional da Bolívia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 71 -102, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://almanaquefme.org/?p=5940>. Acesso em 27 ago.2021.

BONAVIDES, Paulo. A evolução constitucional do Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.14, n.40, p. 155 – 176, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9553>. Acesso em: 27 ago.2021.

BRASIL, Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério das relações Exteriores. **Fundação Alexandre Gusmão**. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/ipri/images/informacao-e-analise/fronteiras-terrestres-brasil.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRAY, Mark. Atores e finalidades na Educação Comparada. *In*: BRAY, Mark. ADAMSON, Bob. MARK, Mason. *et al*. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015, p. 45 – 74.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada: Conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Globalização e competição. *In*: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O novo desenvolvimentismo**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, p. 75-94, 2009. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers-cursos/cap.3-novo_desenvolvimentismo.pdf. Acesso em: 15 jan.2021.

CARVALHO, Soraia de. **Estado e luta de classes na Bolívia: Uma análise comparativa entre a Assembleia Popular de 1971 e a Constituinte de 2006-2009**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/143/1/Soraia%20de%20Carvalho%20-%20Tese%20PPGCS%202016.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CARVALHO, José Jorge de. FLORÉZ, Juliana. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. **Nómadas (Col)**, Colômbia, n. 41, p. 131-147, 2014, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105133774009>. Acesso em: 14 set. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, 2016, p. 229-253

CASTILLO-GALLARDO, Patricia. Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, pp. 97-109, 2015.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CHILE. MINISTERÍO DA EDUCAÇÃO. **Lei Geral de Educação**, nº 20370. Chile, 2009.

CHILE. **Constitución Política de La República del Chile**. Chile, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques metodológicos e epistemológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA FRANCO, Maria A. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. *In*: CIAVATTA FRANCO, Maria A. (org) **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Alessandra de Sá Mello. VERGARA, Sylvia Constant. Estruturalista, Pós-Estruturalista ou Pós-Moderno? Apropriações do pensamento de Michel Foucault por pesquisadores da área de administração no Brasil. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, p. 69-89. Jan./Abr. 2012. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1527>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CÔCO, Valdete. **Educação Infantil: conquistas em riscos e resistências e mobilizações**. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CURY, Jamil. **Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional: um caminho percorrido, um presente desafiante**. PUC Minas, fev. 2017. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2017/02/22/lei-de-dir-e-bases-da-ed-nacional-um-caminho-percorrido-um-presente-desafiante-prof-jamil-cury/>. Acesso em 10 ago.2021.

DEWEY, John. **A escola e a Sociedade e A criança e o currículo**. Tradução: Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Relógio D' Água Editores: Lisboa, 2002.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.** Gaceta Oficial de Bolívia. La Paz, 2009.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA. **Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez.** Nº 070, Gaceta Oficial de Bolívia. La Paz, 2010.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA. **Instituto Nacional de Estadística (INE).** Aspectos Políticos y Administrativos. 2019. Disponível em: <https://www.ine.gob.bo/index.php/bolivia/aspectos-politicos-y-administrativos>. Acesso em: Jun/Jul de 2019

FAIRBROTHER, Gregory Paul. Enfoques quantitativos e qualitativos na Educação Comparada *In*: BRAY, Mark. ADAMSON, Bob. MARK, Mason. *et al*. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos.** Brasília: Liber Livro, 2015, p. 101 – 126.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação Pré-escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 12 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FRAGA, N. S. **O método da Educação Comparada.** 2018. Disponível em: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2008/01/o-mtodo-da-educacao-comparada.pdf>. Acesso em: 10 jan.2020.

FRANCO, José Eduardo. PEREIRA, Henrique Manuel. DALLABRIDA, Norberto. Para uma histórica comparada da Educação. Entrevista com o Professor António Nóvoa. **Revista Linhas.** Florianópolis, v.10, n.1, p. 3-15, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1821/1400>. Acesso em: 10 jul. 2021

FREY, Klaus. Políticas Públicas: Um Debate Conceitual e Reflexões Referentes à Prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas.** n. 21, n.p. jun.2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/0>. Acesso em: 21 out. 2019

GARCIA, Cecília. Filhos do Sol: conheça o trabalho infantil na Bolívia. **Livre de trabalho infantil,** 2016. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/filhos-do-sol-conheca-o-trabalho-infantil-na-bolivia/>. Acesso em: 25 de outubro de 2021

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Juca Pirama Camargo. A municipalização do ensino no Chile. **Revista Educar**, Editora UFPR, Curitiba, v.19, n. 22, p. 115-137, dez.2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2177>>. Acesso em: 17 set. 2021.

GOBIERNO DE CHILE. **Site do Governo do Chile**. Disponível em: <https://www.gob.cl/nuestro-pais/>. Acesso em: 09 jan. 2020.

GOZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. WALLON E A PSICOGÊNESE DA PESSOA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. In: GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

GUSMAN, Ciro Bozo. Política e gestão da Educação Básica na Bolívia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 193-207, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.55, p. 30 – 4, nov.2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

KLOSINSKI, Daniele Vanessa. **Uma Avaliação da Implementação do Programa Proinfância em Erechim**: A Política Dos Espaços Escolares. Orientador: Prof. Dr. Maria Silvia Cristófoli. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó - SC, 2016.

KUHLMANN, Moisés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido

LAVILLE, Christian, DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

MARCON, Telmo. Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 264-286, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5570>. Acesso em: 07 set.2021.

MARÍN, José Pablo Arellano. **A qualidade da educação no Chile**: prioridades estratégicas para melhorar. v.2, n.2, Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2006 (Cadernos Adenauer).

MARTINS, José Renato Vieira. **Chile**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

MATTIOLI, Marina. **Los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina**. UNESCO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires-Argentina, 2019.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORENO-DOÑA, Alberto. GAMBOA, Rodrigo Jimenez. Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 51-66, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>. Acesso em: 10 jan.2020.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Educação Infantil e Sociologia da Infância. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em Estudos da Infância e os contextos nos quais é realizada**. Tese de Live-docência (Faculdade de Educação - Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo, p.180. 2015.

NÓVOA, Antonio. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. *In*: SOUZA, Donaldo Bello de. MARTINEZ, Silvia Alicia (Orgs.) **Educação Comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

NÓVOA, Antônio; CATANI, Denice Barbara. Estudos Comparados sobre a Escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX). *In*: I Congresso Brasileiro da História da Educação, São Paulo, 2000, **Anais**[...]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antonio_denice.pdf. Acesso em: 17 jul.2021.

NUNES, Edson Correa Costa. **O Estado Plurinacional da Bolívia: Democratização e Estabilidade das Instituições Políticas**. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Santos. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", ARARAQUARA – SP, 2016.

OCDE. **Relatório de Cooperação para o Desenvolvimento 2012**. Disponível em: <https://www.oecd.org/development/dcr2012.htm>. Acesso em: 08 set. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Moraes de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>. Acesso em: 17 jul 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959

PACHECO, José Augusto. Os Parâmetros Conceituais das políticas curriculares. *In*: PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo *In*: PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **(PNUD – Brasil)** Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/countryinfo.html>. Acesso em: 10 jan. 2021

QUARESMA, Maria Luísa. Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 41, n. spe, p. 1487-1501, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109908>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

ROSAR, Maria De Fatima Felix. KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da Homogeneidade: Elementos para o estudo da Política Educacional em alguns Países da América Latina. **Educação & Sociedade**, v.22, n. 75, p.33 – 43, ago./2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200004>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.25 – 63, mar.2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>. Acesso em: 17 nov.2019.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>. Acesso em: 17 nov.2019.

SANDER, Brenno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, mai./ago. 2008

SARMENTO, Manuel Jacinto. "Sociologia da Infância: Correntes e Confluências", *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, 2016, p. 209-224.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura 2006. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul/dez, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 07 set.2021.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias de currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TELLO, César. Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2781>. Acesso em: 09 set.2021.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 26, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19683>>. Acesso em:20 jul. 2021.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris: UNESCO, 2020.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos das crianças e Protocolos Facultativos**. Edição Revisada. UNESCO, 2019

USP. **Projeto Memória e Resistência**. Disponível em: http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?page_id=281. Acesso em: 06 set. 2021.

VASQUES, Rosane Fátima. SILVA, Roberto Rafael Dias. Igualdade de oportunidades e acesso a conhecimentos relevantes: estudo sobre a equidade nas políticas curriculares. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 23, n. 1, mar. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>> Acesso em: 10 set. 2021.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Estudos da infância na América do Sul: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância**. Tese (Doutorado em Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 324. 2017.

YANG, Rui. Comparações entre políticas. *In*: BRAY, Mark. ADAMSON, Bob. MARK, Mason. *et al*. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015, p. 319 – 344.