

CIDADANIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE⁶⁹

Fabiana Nery de Lima Pessanha⁷⁰

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa em andamento no curso de mestrado em educação e objetiva convidar o leitor a refletir sobre os discursos oficiais hegemônicos que asseguram o direito à educação. Mais especificamente, o conceito de cidadania será problematizado à luz de algumas legislações educacionais brasileiras, partindo do pressuposto de uma perspectiva discursiva monológica e universalista que não considera as diferentes realidades sociais em suas perspectivas políticas e econômicas. Como pauta, foram elencadas algumas legislações que tratam do direito à Educação, em especial, à Educação Infantil, após a Constituição de 1988.

Palavras-chave: Cidadania, discurso, legislação, Educação Infantil

ABSTRACT

The present article is fruit of part of a ongoing research in the master's degree in Education course and aims to invite the reader to think about the official hegemonic speeches that ensure the right to education. More specifically, the concept of citizenship will be brought to light of some brazilian educational legislations, departing from the premise of a monological and universalist speech, that doesn't consider the different social realities in your political and economic perspectives. As topic, were selected some legislations that treat the right to Education, with focus on Children's Education, after the 1988's Constitution.

Keywords: Citizenship, speech, legislation, Childrens's Education

⁶⁹Este artigo é parte integrante de uma pesquisa em andamento, no curso de mestrado em educação do Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁷⁰ Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestranda do Programa de Pós-graduação do Curso de Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Formação de professores (FFP). E-mail: pessanhafabi@gmail.com

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento no curso de mestrado em educação e possui, como um de seus objetivos, dialogar sobre os sentidos atribuídos ao conceito de cidadania, presentes em nossa legislação educacional.

Como professora e pedagoga na Educação Infantil em redes públicas, caminhante junto à educação das crianças pequenas, nestes últimos 16 anos, vejo-me em um lugar de questionamentos sobre como o direito à Educação Infantil vem sendo construído pelas diferentes esferas que o compõem. Observo o quanto a valorização da educação escolar, como credencial para a conquista de um status de cidadania, tem sido motor fundamental da preocupação das políticas educacionais na contemporaneidade.

Em contrapartida, venho refletindo sobre quão dicotômico parece o modo com que nossa sociedade assegura esse direito nos discursos oficiais hegemônicos e como seus sentidos são construídos, na prática, no plano material.

Convido o leitor a uma reflexão sobre a nossa legislação educacional, em especial a que assegura o direito à Educação Infantil, após a Constituição de 1988, cujos conteúdos discursivos nos provocam à compreensão sobre a relação entre linguagem e ideologia. Objetivamos problematizar o quanto as tradições que marcam a escola como uma autoridade na vida coletiva estão presentes nesses discursos oficiais hegemônicos.

No plano legislativo, temos tido consideráveis avanços quanto ao direito à Educação Infantil, porém, ainda co-existindo com abismos no plano de sua materialização. Essa realidade, do ponto de vista das ações das políticas educacionais, expressa um emaranhado de discontinuidades que acabam por fragilizar um atendimento efetivo a esse direito, sobretudo, às camadas mais desfavorecidas da população.

As considerações sobre os discursos das legislações serão realizadas na perspectiva da filosofia da linguagem, proposta em Bakhtin (2014), que coloca o

problema da linguagem e sua relação com as ideologias, no plano do que ele chama de Sociologia dos Discursos.

CIDADANIA - BREVES REFLEXÕES: REALIDADE POSSÍVEL OU UTOPIA?

No Brasil, a noção de cidadania parece teimar em ser traduzida, ao menos discursivamente, como a experiência do inacabado, de algo sempre a se construir, do enigma que não pode ser decifrado no passado e que nos desafia no presente (ALVARENGA, 2010, p.125).

Na sociedade brasileira, a palavra cidadania parece apresentar-se de maneira amorfa, sem vida, ocupando um plano apenas abstrato na consciência coletiva. Considero que esta não seja apenas uma suposição, mas o retrato de um processo ainda complexo de construção de uma cultura de cidadania.

Infelizmente, no capitalismo, enfrentamos uma política ideológica neoliberal que objetiva utilizar-se do conceito e da prática da cidadania em atendimento aos seus próprios interesses. A reflexão sobre a cidadania enquanto uma prática política no âmbito social parece ter sido submetida à ideologia de um processo banalizado, obsoleto, sucateado. E, aqueles que se dedicam a esta *práxis*,⁷¹ são tidos como ingênuos, ou, os mais vorazes, como causadores de desordem. Por outro lado, a ideologia neoliberal imprime à reflexão e à prática da cidadania um legado exaustivo que acaba por provocar certa dispersão entre os sujeitos sociais a respeito da questão.

Em diálogo com Nogueira (2003), podemos compreender o processo de formação de uma engenharia política que objetiva a supremacia dos interesses do capital baseada na imposição de determinados valores à sociedade, como sendo universais. Tal imposição, a propósito, é alcançada através do consenso como uma de suas estratégias mais perversas para o alcance de hegemonia ideológica, objetivando conquistar certa "harmonia" social.

Contudo, podemos problematizar o tão sonhado consenso almejado pelos grupos dominantes. Na realidade, alcançar um nível consensual homogêneo em um

71 Utilizo o conceito de *práxis*, referenciado em Freire (1987), associado à ideia da reflexão-ação, em um nível consciente, como um princípio necessário e solidário; não dicotômico.

contexto com gritantes desigualdades sociais é uma falácia altamente questionável. A propósito, o que, de fato, se deseja é a ocultação das divergências atrás da máscara da igualdade, promovendo a ilusão de um consenso universal.

Cientes desse quadro, não nos parece razoável ignorarmos ou desistirmos da reflexão sobre o tema cidadania, pressionados pelas dificuldades que as políticas e os interesses do capital insistem em imputar sobre a questão. Nem nos parece louvável que venhamos a nos desobrigar desse exercício, mesmo que essa desobrigação venha a representar uma estratégia de resistência aos nossos próprios desafios e às dificuldades que enfrentamos.

No plano ideológico neoliberal, os investimentos para promover a alienação da sociedade em relação ao fortalecimento ou, melhor dizendo, ao processo de luta pela construção da cidadania, serão sempre muito bem arquitetados. Esse investimento se fortalece, dentre outras formas, por uma coerção simbólica que imputa ao povo sentimentos de vergonha e de autoresponsabilização pelas condições, muitas vezes, desumanas em que vive. Cria-se uma cultura de opressão e de submissão que marca o pensamento, o comportamento, o *ethos* dos sujeitos. É preciso libertar o pensamento! É preciso educar para a formação da consciência! (FREIRE, 1987)

O exercício da cidadania nos parece ser, de fato, um desafio custoso. Ao nos referirmos à palavra cidadania, é comum lançarmos mão de outras palavras como: construção e/ou exercício. Tais palavras, que insistem em acompanhar o termo cidadania, parecem complexificar sua prática no cotidiano. Que passemos, então, a construir uma consciência de cidadania na cultura brasileira como um princípio libertador e não como mais uma ação da qual nos alienamos e na qual não encontramos sentido.

Desde a Grécia Antiga já era possível identificar um processo de exclusão social no qual os escravos, as mulheres e as crianças não eram possuidores do título de cidadania, ou seja, encontravam-se à margem da participação nas decisões coletivas. A cidadania não era, portanto, um direito de todos, mas privilégio de alguns, condição que, por sua vez, já deflagrava um processo de divisão social entre os homens.

Podemos afirmar que o ideário de cidadania já "nasce", desde então,

composto por aspectos duais na medida em que essa parcela da população já encontrava-se na condição de não-cidadania, ou seja, em condições de exclusão e desigualdade.

Até os dias atuais, no Brasil, presenciamos a persistência de um cenário dicotômico entre as condições de cidadania e de não cidadania, marcado por hierarquias sociais díspares e bem definidas. Apesar de sermos todos considerados iguais perante a lei, somos tratados diferenciadamente, de acordo com o grupo social ao qual pertencemos. Alimentamos um processo de subtração do elemento do povo, ao qual uma condição de cidadania justa e igualitária é negada. Nesse contexto, o ideário moderno e liberal de cidadania parece não ter passado por um processo de democratização, permanecendo distante para grande parte da sociedade, em especial, para os mais pobres.

A ideologia liberal, ao defender o direito à liberdade individual e à propriedade, legitima as desigualdades sociais e trabalha para que estas sejam apagadas dos discursos políticos. A igualdade é defendida, no discurso do liberalismo,⁷² em um plano abstrato, sem considerar as condições materiais desiguais da população, o que acaba por acirrar o desdobramento da disparidade social. O papel do Estado, nesse momento, ganha centralidade na medida em que passa a garantir, objetivamente, os projetos das elites capitalistas.

Tratar da questão da cidadania requer compreender as políticas que organizam as relações sociais. Muito embora vimos presenciando movimentos sociais que representam avanços na organização social e política, ainda permanecem, para a maioria do povo brasileiro, seculares obstáculos para a conquista da cidadania nos planos social e político.

Em tempos atuais, infelizmente, os discursos dos governantes em prol da

72 Filosofia que se faz presente no Brasil, com seus efeitos visivelmente intrínsecos na política brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990. "Corresponde ao livre jogo da economia internacional de mercado que tem por base a lei da liberdade natural do mercado e da livre concorrência" (SILVA, 1998, p. 25). Seus princípios, de acordo com Silva (1998), baseiam-se no argumento da modernização, porém, baseados na racionalização de recursos, objetivando a competição no mercado mundial. Às responsabilidades do Estado, cabe a política do Estado mínimo, da qual decorre uma série de sucateamentos, minimizando a atuação de um Estado de bem-estar social, em detrimento dos interesses do capital.

cidadania parecem fomentar um processo contraditório, à medida em que são manipulados para a manutenção dos interesses dos grupos dominantes. Contradição essa, presente na própria gênese do conceito de cidadania, sempre marcada por injustiças nas formas de organização da sociedade. Comumente, os chamamentos oficiais pela consciência cidadã se dão em um plano diretivo e, normalmente, em políticas de governo específicas e isoladas.

DIREITO À EDUCAÇÃO, ESCOLA E CIDADANIA

Nesse contexto, proponho problematizarmos a centralidade da instituição escolar apregoada junto ao direito à educação e à cidadania. Por vezes, tenho a impressão de que a escola representa, atualmente, o "cartão de visitas" do Estado para a sociedade. A escola é tão "frágil" e, ao mesmo tempo, tão "violenta" quanto o Estado o é: tão "frágil" na defesa dos direitos do povo e tão "violento" na sua isenção em relação ao atendimento a esses mesmos direitos.

Considerando o direito à educação, a escola torna-se elemento fundamental por configurar-se como instituição, por excelência, destinada à educação das crianças. Os discursos oficiais que associam a ascensão à condição de cidadania à escolarização, como uma relação de causa e efeito, serão considerados, na presente discussão, enquanto dispositivos ideológicos hegemônicos. No entanto, cabe tensionar a quem e de que modo servem esses discursos com seu projeto societário baseado na escolarização como forma central de organização.

De acordo com Prost, a socialização da educação das crianças é um fenômeno decorrente do advento da modernidade. Segundo este autor, "o desenvolvimento da instituição escolar é uma das principais características da evolução social na segunda metade do século XX. Todos concordam com isso. Mas, é preciso avaliar a medida exata do fenômeno" (PROST, 2009, p. 68).

Segue refletindo sobre a centralidade da escolarização, sugerindo que esta implica transformações muito mais profundas do que uma simples socialização de

aprendizados, mas como um aprendizado da sociedade. Nessa nova forma de aprendizado social, as crianças foram sendo introduzidas cada vez mais novas. Nas reflexões deste autor, no contexto de ascensão da burguesia moderna, "A opção é clara: a escola é melhor que a família, e passa a ocupar seu lugar" (PROST, 2009, p. 70-71). Este quadro é revelador de uma rápida evolução dos paradigmas sociais modernos, a partir dos quais, a família burguesa deixa-se substituir pela escola. O autor nos mostra o fortalecimento da instituição escolar no processo de socialização das crianças.

No que se refere aos seus objetivos, a escola foi criada como instituição destinada ao atendimento dos interesses da sociedade burguesa e capitalista, em ascensão, entre os séculos XVII e XVIII. De acordo com Sarmiento (2007, p. 28-32), a emergência do capitalismo e a mudança de paradigmas epistemológicos relacionados à produção do conhecimento que desloca a visão teocêntrica e dá lugar ao advento do racionalismo, coloca a criação da escola pública como o lugar da infância, neste momento, já pensada como uma fase específica do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a escola surge pautada nas concepções da psicologia desenvolvimentista e do racionalismo técnico-instrumental, dentre outras, que anunciavam a dualidade de uma escola para a elite e uma escola para o povo.

Nesse sentido, nos afirma Sarmiento (2007, p. 40), que "a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania". No entanto, mesmo após a institucionalização da escola como lugar, por excelência, destinado à formação e à racionalização da infância, esta permaneceu na sua invisibilidade cívica e política. Em relação à concepção moderna de cidadania, a escola ainda não introduz, efetivamente, a criança nesse novo status de direito social. O autor segue dizendo sobre certa ilusão retórica em torno da instituição escolar:

Espaço institucional onde cabem todas as utopias igualitárias, tanto quanto os processos mais refinados de dominação, a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação de [...] cidadãos, plenos de direitos, [...], para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades. [...] a linearidade do raciocínio que suporta o projecto escolar enquanto "fábrica de cidadãos" originou tantos equívocos e fez desperdiçar tantas energias efectivamente mobilizadas na

construção de uma cidadania plena (SARMENTO, 2007, p. 40).

Por essa razão, a reflexão sobre a inserção da escola pública na sociedade contemporânea como veículo para a promoção da cidadania, requer considerá-la como palco de conflitos e tensões presentes nas relações entre a escola, suas políticas de regulação e a sociedade. Ao considerarmos os discursos das legislações sobre o direito à educação e à cidadania, percebemos que a escola encontra-se em situação análoga a uma "fábrica de cidadãos". Nesses documentos e leis, o discurso sobre a centralidade da escola para a promoção da cidadania eleva a instituição escolar ao mais alto grau nos espaços de formação humana.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INFÂNCIA

Em decorrência de um histórico processo de invisibilidade no cenário coletivo, marcado por desigualdades econômicas e sociais, alguns grupos da população tornaram-se, potencialmente, mais vulneráveis. Encontram-se, nesses grupos mais desprivilegiados, as crianças que, durante boa parte da história das sociedades, sequer eram reconhecidas como cidadãs. Segundo os estudos do historiador francês, Ariès (1981), ressalvadas algumas críticas em literaturas posteriores,⁷³ desde a Antiguidade até a Idade Média, ao menos havia um sentimento de infância socialmente construído. As crianças não possuíam visibilidade no cenário coletivo e, além disso, compunham o grupo mais fragilizado frente às situações de vulnerabilidade social. Ainda segundo Ariès (1981), somente por volta do século XVI, começa a ser delineado um sentimento de "paparicação" pela infância.

Entre os séculos XVII e XVIII, no contexto liberal burguês, a infância começa a ser reconhecida socialmente, porém, em uma perspectiva universalista, desconsiderada dos aspectos sociais e culturais que permeiam sua construção. De um

73 Os estudos de Philippe Ariès constituem referência para vários estudos posteriores no campo dos estudos sobre a infância. No entanto, alguns autores, sobretudo os que evidenciam a importância de uma abordagem sociológica da categoria infância, (SARMENTO, 2007; SIROTA, 2001), questionam a abordagem metodológica de suas pesquisas ao generalizar a infância como uma categoria universal, destacada dos aspectos sociais que lhe dão materialidade.

modo geral, a infância era vista como uma categoria social, perpassada pela ideia de ausência relacionada, principalmente, à idade da não-razão, da não-fala e do não-trabalho, o que contribuiu para sua invisibilidade enquanto sujeito social.

Em estudos contemporâneos, a visibilidade social e o interesse histórico pela infância, segundo Sarmiento (2007), constituem um movimento recente de ruptura paradigmática em relação à outrora, podendo ser considerados como um produto da modernidade. Com o advento da Sociologia da Infância, a criança passa a ser vista com ênfase nos aspectos sociais e culturais que compõem, concretamente, suas realidades cotidianas. A categoria infância é uma concepção construída socialmente e, dela, derivam as definições das políticas planejadas para o atendimento às suas necessidades que, igualmente, possuem um caráter social, ou seja, são criadas em um plano material e concreto.

No que concerne à criança cidadã, alguns direitos sociais vêm sendo-lhes oficialmente reconhecidos. No Brasil, a partir da década de 1980, acentuadamente, os direitos para a infância tem sido expressos através de um conjunto de leis e normatizações que evidenciam maior visibilidade às políticas para esse segmento. A partir da Constituição Federal (CF), de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990 e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/1996, conquistamos uma mudança no paradigma social que aponta para a proteção aos direitos da criança, afirmando as responsabilidades que o Estado e a sociedade devem assumir para com ela.

No campo educacional, destacamos o direito à educação das crianças pequenas que, embora constatados avanços, ainda carece de questionamentos em função do seu caráter, muitas vezes, apenas discursivo. Denunciamos a morosidade no atendimento aos seus direitos e, conseqüentemente, de suas famílias, sobretudo, as das camadas mais pobres da população.

Esse quadro nos convida a analisar como o(s) conceito(s) de infância e os diferentes lugares e posições que vêm ocupando na sociedade atual, estão sendo pensados social e historicamente. Na atualidade, parece inegável a maior aproximação da visão das crianças como sujeitos de direitos passando, estas, a serem reconhecidas

como protagonistas nos espaços de interação social. Parece inegável, também, que o campo dos direitos a elas destinados esteja se revelando de maneira mais positiva.

No entanto, do ponto de vista epistemológico, Sarmiento (2007), nos coloca alguns desafios para a efetivação de uma cultura de cidadania infantil. Aponta alguns fatores que demandam superação, a exemplo, cita a perspectiva clássica de cidadania, gerada no contexto do racionalismo, que impõe uma série de obstáculos para sua concretização. Igualmente, denuncia que a visão "compulsória" pela escola cidadã fragiliza a ideia de cidadania a ser vivenciada no presente, colocando-a, sempre, em um plano futuro. O autor evidencia uma zona de tensão, (2007, p. 41-42), enfatizando a necessidade de uma mudança paradigmática para a consolidação da cidadania da infância, através de um processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de ações contra-hegemônicas que ultrapassem as concepções clássicas e tradicionais.

Refletir sobre as Políticas Públicas para a Educação da Infância, implica reconhecê-las em um cenário histórico-social de disputas e tensões. Teoricamente superado o caráter assistencialista de atendimento à infância, por volta da década de 1980, protagonizado pelas Secretarias de Assistência e órgãos como a Legião da Boa Vontade (LBV), dentre outros, (FILHO, 2011), a Educação para a infância ainda nos provoca com alguns desafios. A partir da década de 1990, a educação da infância veio conquistando maior visibilidade social, podendo ser observados alguns avanços nas políticas para esse segmento na tentativa de romper com uma lógica de educação excludente, assistencialista e compensatória.

O direito à Educação para a pequena infância, sob a perspectiva de um direito social, sempre foi pensado como uma educação para as crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras, sendo portanto, relegado à políticas excludentes e desiguais para essa parcela da população (TAVARES, 2005). Somente bem recentemente, após a Constituição de 1988, com forte participação dos movimentos sociais, principalmente o movimento feminista, é que o Brasil reconhece, legalmente, a educação da criança pequena como dever do Estado. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sacramenta a Educação Infantil como parte integrante da Educação

Básica, formada pela creche (0 a 3 anos) e pela pré-escola (4 a 5 anos).

A partir da LDB, segue toda uma política de regulação para a educação da pequena infância. Em especial serão destacados no presente artigo, além da CF/88, do ECA/90 e da LDB/96, alguns outros dispositivos legais que asseguram o direito à educação para as crianças pequenas, quais sejam: a Resolução CNE/CEB n. 05/09 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Lei n. 12.796/13 que torna obrigatória a pré-escola, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/14 e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNC), de 2015. Tais documentos, entretanto, não significam uma uniformidade nas vozes sobre as políticas para a Educação Infantil. Ao contrário, carregam uma diversidade de tensões e de forças políticas que se expressam nesse campo.

Nesse sentido, importante se faz refletir sobre o que esse conjunto legislativo expressa sobre os movimentos da sociedade brasileira, seus contextos discursivos oficiais e não oficiais. No que concerne ao discurso oficial hegemônico, proponho ao leitor uma reflexão sobre os sentidos de cidadania presentes nos discursos da legislação educacional brasileira, considerando os padrões monolíticos e universais através dos quais o conceito de cidadania vem sendo expresso.

Sabemos que o discurso jurídico, produto de um campo de poder político, funciona como um dispositivo de formação de consciência coletiva na medida em que materializa, em seu texto, determinadas concepções e ideologias. Por sua vez, o discurso oficial expresso na legislação educacional possui a ordem de nortear a organização e as práticas educativas no âmbito das instituições educacionais.

Vale destacar que todo texto jurídico, nesse caso, toda lei, é uma expressão de forças e tensões que evidenciam lutas sociais com interesses políticos conflitantes, ora democráticos, ora centralizadores. Essa zona de instabilidades acaba por fragilizar uma efetiva compreensão e apropriação dos conteúdos legislativos por parte dos sujeitos envolvidos no campo educacional.

No que se refere à construção da cidadania no Brasil, sobretudo, à grande parte da população desprovida econômica, social e politicamente, podemos considerar que a legislação educacional apresenta um sentido de cidadania pulverizado, universal

e uniforme. Encontramos uma concepção de cidadania em um plano evasivo e esvaziado do ponto de vista do reconhecimento das desigualdades sociais, econômicas e políticas que marcam cenários extremos de injustiças em nossa sociedade.

Com pouco grau de concretude e evidente nível de abstração, os discursos educacionais oficiais, ao trazerem a concepção de cidadania, parecem não dar conta de nossa realidade histórica e social, portanto, concreta e complexa. Por sua vez, tal imprecisão e omissão no plano discursivo acaba por atender, favoravelmente, aos interesses das classes hegemônicas, na medida em que favorece interpretações unilaterais em defesa de seus interesses.

Observamos, claramente, nos dispositivos legais aqui elencados, a centralidade atribuída à instituição escolar ao processo de construção da cidadania, ao atrelarem a ascensão à condição de cidadania ao processo de escolarização. Nesse contexto, problematizamos a quase sinonímia escola/cidadania em face das atuais condições deficitárias do projeto político educacional brasileiro no âmbito da escola pública. As palavras "escola" e "cidadania" podem e devem manter relações de complementaridade, contudo, não devem perder suas características específicas e independentes.

O direito à educação e à escola deve ser fruto de uma concepção de cidadania que os compreenda como fundamentais para a formação dos sujeitos, diferentemente do que vem sendo veiculado, ou seja, a escolarização como condição ou como prerrogativa para que se alcance o *status* de cidadania. A essência do processo deve ser a educação como um direito de cidadania, e não esta como uma consequência daquela. A presente argumentação não desconsidera a importância da educação escolar como um direito de cidadania. Ao contrário, o que está sendo questionado é o sentido de dependência expresso na legislação educacional, ficando a cidadania condicionada à escolarização.

Explicitando o referencial teórico-metodológico do presente artigo, um pensador que convidamos para a presente reflexão é Bakhtin, em suas considerações sobre a filosofia sociológica da linguagem. No pensamento bakhtiniano, o campo das ideologias e da palavra como seu veículo social, se apresenta com especial relevância.

O autor nos fala sobre o consenso desejado pelas ideologias dominantes. Para ele, "todos os índices de valor com características ideológicas, [...] constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas em nome deste consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico" (BAKHTIN, 2014, p. 46). Nesse contexto, podemos considerar a linguagem legislativa como materialidade de um discurso ideológico que expressa interesses em disputa, no desejo de torná-los dominantes. A esse respeito, acrescenta o autor: "A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente" (BAKHTIN, 2014, p. 48).

Apontamos a linguagem como instrumento de veiculação ideológica nos diferentes contextos sociais. Continuamos com as ideias de Bakhtin (2014), ao tratar da visão interacionista da linguagem e de como esta se processa nas diversas situações de enunciação. Nesse contexto, a linguagem torna-se um veículo para a construção e legitimação de ideologias, sendo dinâmica, de acordo com suas diferentes condições de produção.

Na perspectiva bakhtiniana, compreendemos a linguagem normativa como uma das formas de domínio do campo ideológico. Portanto, a legislação, enquanto materialidade discursiva é uma representação, ou seja, "tem seu modo próprio de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo [nesse caso, o normativo] dispõe de sua própria função no conjunto da vida social" (BAKHTIN, 2014, p. 33).

ALGUNS DISCURSOS NORMATIVOS EDUCACIONAIS

Considerando a legislação educacional como materialidade ideológico-discursiva, destacaremos trechos de algumas legislações, no que for considerado razoável.

Podemos atribuir a universalidade como um dos princípios discursivos no

texto da nossa atual Constituição Federal, considerando algumas lacunas no que se refere à concepção de cidadania apresentada.

A Constituição Federal de 1988 destina-se, dentre outros aspectos, a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, tendo como fundamentos, de acordo com seu art. 1º, inciso II, o princípio da cidadania. A Constituição apresenta um conjunto de avanços e conquistas, sobretudo, no reconhecimento dos direitos e deveres fundamentais à ordem democrática e ao princípio da cidadania, demarcando um novo cenário de participação da sociedade civil na política nacional.

Em relação ao Direito à Educação, a atual Carta Magna dedica, com exclusividade, o Capítulo III, no qual, o artigo 205 reforça a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa.

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

Não consideramos gratuitos os discursos universalistas da legislação e os supostos "vazios" em seus textos. Tais abstrações podem ser compreendidas como intencionalidades políticas na medida em que promovem generalizações e, conseqüentemente, o apagamento de questões concretas reivindicadas no pleito das relações sociais. Esse esvaziamento ideológico pode ser melhor compreendido nas palavras de Amorim (2003, p. 79):

Um vazio que não é absoluto pois pode vir a se preencher uma vez que mudem as relações de força. Isto que está de fora de um regime discursivo, essa exterioridade que sofre por não poder se dizer no regime em vigor, se marca pelo silêncio. [...] Num dado contexto histórico, algo que fica fora do regime em vigor (AMORIM, 2003, p. 79).

Objetivamos problematizar os esvaziamentos e os silenciamentos presentes nas enunciações legislativas, tornando-os audíveis e evidenciando seu caráter ideológico. Amorim nos fala sobre os silenciamentos e recorre à Bakhtin para compreendê-los dialogicamente,

é em torno do silêncio que se engendra o enunciado monológico. Mas, em todas as suas ocorrências, o silêncio bakhtiniano é um silêncio de vozes caladas. Calam-se umas para que falem outras ou apenas uma, mas há sempre voz (2003, p. 78).

Permanecendo na reflexão sobre a concepção de cidadania presente ou ausente nos discursos da legislação, seguimos com Amorim, para melhor compreender seus supostos silenciamentos e/ou visibilidades:

Por outro lado, esse silenciamento radical que não remete a nenhuma voz é também signo de que, em nosso trabalho de análise de um texto, estamos em presença de um regime discursivo dominante que merece ser identificado em seus constrangimentos. Todo regime discursivo está organizado segundo uma série de constrangimentos que permitem que uma série de coisas sejam ditas, mas que, para isto, impede que outras tantas o sejam (2003, p. 79).

Consideramos os silenciamentos propostos nos enredos normativos educacionais quase que uma proposta de pseudo-cidadania. Com seu sentido evasivo, objetiva que um determinado conceito de cidadania venha a se sobrepor aos demais sentidos que se lhe opõem. Defendemos que os discursos normativos sejam considerados em sua polifonia e que, embora normalmente sejam atribuídos aos mesmos um caráter de unicidade, seus silenciamentos devem ser sempre evidenciados, objetivando o dialogismo.

Embora não se tratando de uma lei educacional especificamente, mas, considerando sua direção na defesa dos direitos da criança, mencionaremos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90, sancionada no Brasil, no ano de 1990. Este Estatuto compreende a educação como um direito fundamental, destacando-a no Capítulo IV, em especial, em seu artigo 53, no qual a vinculação entre educação e cidadania novamente aparece.

Art. 53. A criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da **cidadania** e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
(BRASIL, 1990, grifo nosso)

Percebemos também, nesse instrumento que reconhece e ratifica o direito à

educação, generalizações no que se refere à concepção da cidadania, ficando esta, novamente, no limbo da abstração.

Passemos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, sancionada em conformidade com o estabelecido na atual Constituição Federal. No que toca à questão da cidadania, tônica deste trabalho, a lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apresentando como princípios e fins da educação:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Na linha dos objetivos até aqui expostos, seguimos com Saviani (2006). Para este autor, os discursos em louvor à educação, comumente proclamados nas situações do cotidiano, nada têm de específicos. Não marcam em termos "prático-políticos" qualquer tradução concreta sobre as concepções que pretendem.

Prosseguimos com o mesmo autor que, referindo-se ao discurso legislativo, em especial, à LDB, nos diz "que estamos no nível de enunciados gerais que parecem insuscetíveis de modificação ou, mesmo que modificáveis, não parecem relevantes as modificações propostas" (SAVIANI, 2011, p. 213). Longe do ceticismo, salientamos quão árdua é a luta da sociedade brasileira na consolidação de uma efetiva cultura de cidadania que evoca conquistas não somente no campo legislativo educacional mas, sobretudo, no campo prático-político.

No que tange à concepção de cidadania, a exemplo, o discurso evasivo que em nada a define, encontra-se pairando nas letras das leis, quase sempre, como letra morta. Nesses termos, Saviani (2011), nos apresenta uma situação contraditória, porém, com relações de complementaridade entre objetivos proclamados e objetivos reais, no plano discursivo da LDB:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação

as forças que controlam o processo (SAVIANI, 2011, p. 214).

Para Saviani, os objetivos proclamados como ideais funcionam para a conformação do sistema, ao passo que os objetivos reais referem-se à materialidade das ações. Assim, podemos dizer que a concepção de cidadania, na retórica das leis, encontra-se no nível dos objetivos proclamados, de maneira a conquistar a conformação do sistema. Nosso objetivo, então, encontra-se na luta por uma concepção de cidadania ao plano dos objetivos reais, baseada em contextos concretos, políticos e econômicos que lhe dêem materialidade.

Na sequência de problematizarmos a intenção discursiva das leis educacionais que objetivam imprimir legitimidade ao discurso de poucos, em detrimento dos "diferentes sentidos" atribuídos por muitos, convidamos para o diálogo Silva (1998, p. 29), quando, ao tratar da LDB, denuncia seu caráter neoliberal:

se não se pode considerar a nova LDB, em si mesma, como expressão de uma concepção neoliberal, deve-se, a partir dos "vazios" deixados em seu texto, reconhecê-la como um instrumento que, pelo menos, não impede o realinhamento da educação à essa orientação atualmente em hegemonia. Nesse sentido, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, [...] (SILVA, 1998, p. 29).

À luz da citação acima, situamos a concepção de cidadania, cujo preenchimento de sentido se dá de acordo com as vertentes do plano político em hegemonia. Os "vazios" nos textos da legislação educacional brasileira possibilitam variadas interpretações, quase sempre, de caráter precário aos interesses sociais, numa perspectiva centralizadora e dominante, desconsiderando-se as diversidades dos sujeitos envolvidos na questão.

Seguimos com Machado (1998), quando de sua análise sobre a atual LDB. Segundo este autor, infelizmente, "a formação do novo cidadão fica restrita a uma figura retórica, tanto quanto a nova LDB"(p. 100-102). Dessa forma, nos provoca a reconhecer que a construção de uma cultura de cidadania é um desafio bastante complexo. Desafio este que vai muito além da mera proclamação da educação como prerrogativa para seu alcance, pura e simplesmente mas, que, de fato, trata-se de uma questão muito mais densa, de ordem epistêmica e política.

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA LEGISLAÇÃO

A atual LDB n. 9.394/96, representa um avanço significativo no imperativo das políticas públicas nacionais para o reconhecimento do direito à Educação Infantil, ao inseri-la como Primeira Etapa da Educação Básica.

Esse quadro configura especial avanço na medida em que, além da afirmação da Educação Infantil como direito que deve ser assegurado pelo Estado, esta passa a compor, formalmente, o sistema educacional brasileiro. Assim, a atual LDB expressa, em seu Título V, Capítulo I:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

Recentemente, a Educação Infantil ganhou um novo dispositivo legal que afirmou o seu caráter de obrigatoriedade, mediante as responsabilidades das políticas educacionais do Estado. A Lei n. 12.796/13 aponta nova centralidade à Educação Infantil, ao determinar, como obrigatoriedade do Estado e da família, a matrícula das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na pré-escola.

Dessa forma, a LDB n. 9.394/96, através da Lei n. 12.796/13, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art.4º.
I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b)
c)
II- educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2013)

No tocante à organização da Educação Infantil, a Lei n. 12.796/13 estabelece algumas regras comuns. Tais regras regulamentam o tempo institucional ao qual as crianças passam a ter direito. Até então, o calendário letivo para a Educação Infantil era estabelecido sem uma prerrogativa legal que o respaldasse. O calendário estabelecido pelos sistemas municipais, muitas vezes, era questionado pelos profissionais das

unidades escolares, junto aos quais, o trabalho de conscientização realizado pelos gestores era baseado no argumento do "bom senso".

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I- [...]

II- carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.

III- atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

IV- controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas (BRASIL, 2013).

Outrossim, apesar dos avanços da Lei 12.796/13 para a Educação Infantil, provoco um contrapondo focalizando, de forma mais precisa, a invisibilidade da creche para o atendimento às crianças até 03 (três) anos de idade. Se, por um lado, esta lei otimizou o atendimento à pré-escola, por outro, aumentou os desafios para a garantia do direito à creche às crianças nessa faixa-etária.

No que se refere à criança enquanto sujeito de direitos, podemos concluir que a infância brasileira está sendo contemplada, em idade cada vez menor, ao direito à educação formal e institucional. Esse quadro nos faz pensar sobre o projeto societário brasileiro de construção da infância cidadã através de um processo de escolarização cada vez mais precoce. Se já nos são claros os avanços relacionados aos direitos sociais, cabe-nos perguntar quais são os reais objetivos e as condições materiais e concretas que estão na base desse projeto. A quem e de que forma contemplam seus objetivos, interesses e práticas.

Nesse momento, destaco a Resolução CNE/CEB n. 5/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta Resolução amplia as esferas que se entrecruzam no processo educativo escolar, ampliando as concepções epistemológicas para a educação da infância.

Seguimos, destacando o artigo abaixo:

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

I- Éticos: [...]

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

III- [...]

Destacamos que a Resolução apresenta uma perspectiva de cidadania infantil que abrange uma concepção de participação política e de exercício da criticidade. Reafirmamos seu caráter em defesa dos direitos das crianças da Educação Infantil como sujeitos sociais, históricos, críticos e ativos.

Em relação à função sociopolítica e pedagógica, a Resolução, em seu art. 7º, inciso IV, traz uma concepção de cidadania que considera a necessidade de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência na infância. Desse modo, considera a multiplicidade das condições de vida das crianças dos diferentes segmentos sociais.

No campo curricular e no trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas Unidades de Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB n. 5/09 abrange o universo familiar dos alunos, posicionando-o em lugar de destaque. Em seu art. 7º, inciso II, estabelece que as instituições de Educação Infantil devem cumprir plenamente sua "função sociopolítica e pedagógica", assumindo o compromisso de compartilhar e complementar, junto às famílias, a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças.

O parágrafo 1º do art. 8º da Resolução, determina que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem prever condições para um trabalho coletivo que assegure, conforme inciso III, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.

Do ponto de vista da cidadania da infância, consideramos que as determinações curriculares atuais para a Educação Infantil apontam para uma perspectiva que considera a criança como "sujeito sociológico". As crianças vêm ganhando maior visibilidade nas propostas curriculares educacionais, sendo reconhecidas como sujeitos infantis e de direitos, numa dimensão histórica e concreta, produzidas na cultura e produtoras de cultura.

Numa perspectiva contemporânea, evidenciamos a consolidação do campo dos Estudos Sociais da Infância, Sarmiento (2008; 2007), que apontam avanços

epistêmicos e políticos na compreensão da infância como categoria social e de direitos. Mediante ao exposto, os avanços para a educação da infância não se deram somente no plano do acesso à escola mas, também, das concepções educacionais para essa etapa, revelando um movimento de maior atenção às necessidades específicas dessa fase.

No entanto, é este mesmo autor quem sinaliza que não basta, embora seja estritamente positivo e necessário, que os dispositivos oficiais reconheçam os direitos sociais e educacionais das crianças. Para ele, os direitos políticos, do ponto de vista da participação na vida coletiva são, ainda, um grande desafio. Nas palavras do autor:

A participação, individual e coletiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de acção política que se trata, mas de invisibilização [das crianças] na cena pública (SARMENTO, 2007, p. 37-38).

Embora a Educação Infantil esteja conquistando visibilidade nas políticas públicas educacionais, ainda observamos estagnação e morosidade, limites e retrocessos nas práticas e nas políticas públicas para esse segmento. No aporte legal apresentado, não há dúvidas quanto aos avanços nas concepções que fundamentam o direito à educação para a pequena infância. No entanto, esse cenário ainda carece de acompanhamento e de um olhar vigilante por parte da sociedade.

Nesse ensejo, trago o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei n. 13.005/14. O Plano possui como diretrizes, conforme seu art. 2º:

Art. 2º. São diretrizes do PNE:

I- [...]

II- universalização do atendimento escolar;

III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da **cidadania** e na erradicação de todas as formas de discriminação.

[...]

V- formação [...] para a **cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (BRASIL, 2014, grifo nosso)

No que tange à concepção de cidadania, arriscamos a sinalizar que o PNE apresenta um diferencial em relação aos demais contextos legais apresentados. O atual

Plano aproxima o conceito de cidadania à uma perspectiva de sociedade em consonância com um cenário de ampliação da defesa dos direitos sociais, do direito à diferença, sem qualquer tipo de discriminação. O conceito de cidadania também aparece evocando a necessidade de superação das desigualdades sociais.

Quanto à Educação Infantil, o atual PNE vai ao encontro da universalização do atendimento escolar, em face da obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, já promulgada desde 2009, através da Emenda Constitucional (EC) n. 59/09 e ratificada desde a alteração da LDB n.9394/96, através da Lei n. 12.796/13. Assim, o PNE estabelece em sua primeira meta:

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

Analisando, em tempos atuais, a Meta 1 do PNE de 2014, quanto à universalização da Educação pré-escolar, em decorrência de sua obrigatoriedade a partir da Lei n. 12.796/13, podemos concluir os avanços das políticas públicas nacionais para este segmento educacional. Porém, se considerarmos que, a partir da Constituição de 1988, somente após decorridos 8 (oito) anos, quando sancionada a LDB n. 9.394, em 1996, é que a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, contudo, ainda sem caráter de obrigatoriedade, podemos concluir quão morosa é nossa política pública para atendimento aos direitos sociais, aqui destacado, o direito à educação para a infância.

Se considerarmos, ainda, que a referida meta do PNE de universalização da educação pré-escolar significa que as crianças nessa faixa-etária ainda não tiveram, em sua totalidade, seu direito à educação garantido pelo poder público, podemos constatar que o Estado brasileiro, de fato, não atende à prerrogativa de um Estado de "Bem-estar" social. Deflagrando que muitas crianças na faixa-etária da Educação Infantil pré-escolar ainda encontram-se à margem desse direito.

Ampliando e trazendo a discussão para um plano mais recente, trago minhas reflexões sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNC), proposto pelo

MEC no ano de 2015. A Base tem por objetivo "sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica". Compreendida nesse bloco, a Educação Infantil não escapa aos riscos que as normatizações para a Educação Básica a impõe.

Nesse aspecto, é o próprio documento preliminar quem diz:

A integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é estabelecida pelo modo como as experiências propostas na Educação Infantil se desdobram e se articulam àquelas propostas por cada componente curricular nos anos iniciais do Ensino fundamental. (MEC, 2015, p. 15)

Mediante à relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e ao fato da BNC padronizar as áreas do conhecimento - Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática - seguidas dos seus respectivos componentes curriculares, fica estabelecida certa proximidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Estamos diante de um descompasso que padroniza, ao invés de diversificar o currículo da Educação Infantil e suas especificidades, já amplamente discutidas pelos segmentos que atuam em sua defesa. Retomando os avanços pedagógicos e políticos conquistados na Resolução CNE/CEB n. 05/09, já apresentada neste artigo, receio que a Educação Infantil, especialmente a pré-escola, possa estar ameaçada ao retorno de uma perspectiva escolarizante, aproximando-se das práticas do Ensino Fundamental.

Finalizando, o texto da BNC não escapa aos padrões universalistas e ao discurso da promessa liberal de cidadania através da escolarização, ao ratificar o direito à educação "como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania". Desse modo, reitero a proposta de reflexão acerca dos sentidos presentes nos discursos oficiais quanto ao direito à educação e à cidadania, em prol da defesa de uma educação pública de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da linguagem como manifestações de disputas ideológicas, seguimos na convicção das reflexões contidas neste artigo como instrumento de

democratização e ampliação dos avanços em relação ao direito à Educação Infantil. No que tange à linguagem da legislação educacional com a qual dialogamos, podemos considerá-la promotora de situações de enunciação, logo, um elemento difusor de ideologias entre sujeitos socialmente organizados, quase sempre, convergente em busca de afirmação de uma ideologia que se pretende universal.

Para tanto, os discursos oficiais educacionais que tratam do direito à educação e do direito à cidadania precisam estar constantemente sob nossa tutela, a fim de que possamos acompanhar e defender cotidianamente nossos objetivos políticos educacionais.

Nos discursos das legislações educacionais aqui elencadas, podemos perceber que alguns enunciados revelam conceitos de valor socialmente compartilhados, mesmo que ainda não vivenciados por todas as crianças concretamente. Elevo o direito a educação, especialmente a Educação Infantil, à reflexões que assegurem os direitos da cidadania da infância em sua concretude.

Abrir-se a uma postura dialógica entre os discursos instituídos, as múltiplas realidades, conflitos e possibilidades que a eles se integram, possibilita nosso destronamento de muitos de nossos saberes cristalizados. Nesse sentido, fazem-se necessário a criação e o fortalecimento de políticas afirmativas dialógicas que contribuam para nossa reflexão sobre as forças em disputa no campo do direito à educação. Tal medida implica em abalar a soberania dos discursos oficiais monológicos e reprodutores de ideologias hegemônicas dominantes.

Nesta nova ordem, o surgimento e o empoderamento de novas lógicas e novas verdades ocorrem na reflexão e no diálogo como zona de confronto e ressignificação de saberes, fortalecendo novas ideologias. Para efeitos das reflexões propostas neste artigo, saliento a necessidade constante de pensarmos as lógicas dos discursos oficiais educacionais hegemônicos, em defesa do direito à educação e, conseqüentemente, das concepções de infância disputadas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. de. **Sentidos da cidadania: políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

AMORIM, M. **Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. *Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference*, Curitiba: 2003. CD-ROM

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.Koogan, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, D.F: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 29/10/2015.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Diário Oficial União, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, D.F, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 05/12/2015.

_____. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 05/12/2015.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); Brasília, D.F, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 05/12/2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 05/12/2015.

FILHO, L. M. F. de; ARAÚJO, V. C. de. (orgs). **História da Educação e da Assistência no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil, v.8).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

MACHADO, L. M. A nova LDB e a construção da cidadania. In: _____.; SILVA, C. S. B. da. (orgs). **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade Civil, entre o Político-Estatal e o Universo Gerencial. *RBCS*, vol.18,

n.52, p.185-202, jun./2003.

PROST, A. Fronteiras e Espaços do Privado. In:_____.; VINCENT, G. (orgs.) **História da vida privada: Da Primeira Guerra a nossos dias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estatuto da Infância. In:_____.; VASCONCELLOS, V. M. R. de; (orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, C. S. B. da. A nova LDB: do Projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In:_____.; MACHADO, L. M. (orgs). **Nova LDB: Trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TAVARES, M. T. G. Escolas comunitárias no Brasil: Solução de um problema ou denúncia de uma histórica omissão? In: GARCIA, R. L. (org). **Revisitando a Pré-Escola**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016