



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JANDERNOURA ARAÚJO RODRIGUES

**POLÍTICA EDUCACIONAL E INFÂNCIA: AS POSSIBILIDADES DA POLITECNIA
COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA**

Porto Velho – RO

2023

JANDERNOURA ARAÚJO RODRIGUES

**POLÍTICA EDUCACIONAL E INFÂNCIA: AS POSSIBILIDADES DA POLITECNIA
COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Antônio Carlos Maciel

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

Porto Velho – RO
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo da Publicação na Fonte Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

R696p Rodrigues, Jandernoura Araujo.

Política educacional e infância: as possibilidades da politecnia como princípio pedagógico na pré-escola / Jandernoura Araujo Rodrigues. - Porto Velho, 2023.

124 f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Política educacional e infância. 2. Educação infantil. 3. Politecnia. 4. Pedagogia histórico-crítica. 5. BNCC. I. Maciel, Antônio Carlos. II. Título.

Biblioteca Central

CDU 37.01(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos 27 dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, às 09 horas, teve início sessão pública de **Defesa de Dissertação**, no campus da UNIR, em Rolim de Moura, onde se reuniram os examinadores da Banca Examinadora composta pelos Professores(as): Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel (Orientador e Presidente-PPGE/UNIR), Prof.^a Dr.^a Mara Regina Martins Jacomeli (Examinadora Externa-UNICAMP) e Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Antero Correia (Examinadora Interna- PPGE/UNIR), a fim de argüirem a mestranda Jandernoura Araújo Rodrigues acerca da fundamentação teórica, procedimentos técnico-metodológicos e das conclusões analíticas da Dissertação intitulada: **Política educacional e infância: as possibilidades da politecnia como princípio pedagógico na pré-escola**. Aberta a sessão pelo presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor as teses defendidas em sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos(as) examinadores(as) da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, Jandernoura Araújo Rodrigues foi **APROVADA** no **Exame de Defesa de Dissertação**, fazendo jus ao título de **Mestra em Educação**, devendo a mesma apresentar na forma e no prazo regimental, toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Recomendações da Banca:

A Banca recomenda a revisão gramatical e das normas da ABNT e, ainda, o aprofundamento explicativo do Quadro n.º 2.

Porto Velho/RO, 27 de fevereiro de 2023.

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
(Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof.^a Dr.^a Mara Regina Martins Jacomeli
(Examinadora Externa-UNICAMP)

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Antero Correia
(Examinadora Interna – PPGE/UNIR)

DEDICÁTORIA

Dedico este trabalho a, em especial, a minha querida filha Giovanna Rodrigues Branco; e aos meus irmãos, cunhados e pais Maria de Nazaré Araújo Rodrigues e José Alcimar Rodrigues, os quais me incentivaram nessa caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, **Maria de Nazaré Araújo**, e ao meu pai, **José Alcimar Rodrigues**, que sempre expressaram que a filho de família proletária só restava os estudos como sinônimo de progresso pessoal e profissional; e deste nós, filhos, não poderíamos abrir mão, e dependia mesmo de cada um de nós.

À minha filha, **Giovanna Rodrigues Branco**, que sabe compreender minhas ausências em muitos momentos de sua vida, que divide comigo os momentos de lutas, de superação e os momentos felizes! Minha filha, você é a energia que move minha vida para seguir em frente!

A **Emanuel Robson Silva de Almeida**, que com sua sabedoria e discernimento acreditou nas minhas ideias e juntos transformamos projetos em situações concretas. Obrigada por fazer parte da minha história de vida!

Agradeço também a meus e irmãos irmãs, e com eles os cunhados e cunhadas e sobrinhos **Joana e Tancredo; Nei e Laura; Josinéia e Ricardo; Joicimone e Maleno; Eder; Diene e Billy; Willian e Neuziane** e de forma muito especial a meu irmão muito amado Samoca - *in memoriam* - que em vida (de criança especial) me proporcionou aprendizado, humildade, resiliência e momentos extremamente felizes. Samoquinha, você está sempre em meu coração.

A meu **Orientador, Professor Dr. Antônio Carlos Maciel**, pelo notório conhecimento nas orientações da dissertação; pelo acompanhamento durante minha escrita, bem como pela paciência, empenho e excelentes contribuições que enaltecem minha escrita, minha gratidão por tê-lo como Orientador.

Aos **professores** do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia que foram essenciais para implementar meus conhecimentos.

Aos colegas do **Grupo CIEPES** que estão sempre disponíveis para contribuir com o aprendizado de todos.

Minha gratidão às amigas **Valcélia, Josineide e Chaguinha** pelo carinho, incentivo e por estarem sempre torcendo pelo meu sucesso pessoal e profissional.

A **Elizane**, que todos os anos me incentivava a entrar no mestrado e nunca deixou de acreditar que eu seria capaz; a **Epifania**, que sempre esteve disponível para sanar minhas dúvidas teóricas. E a minhas queridas amigas **Cintia**, que mesmo com tantas demandas não mede esforços em contribuir em sanar as dificuldades

encontradas para a escrita deste trabalho; **Willian Rafael e Joice**, pela amizade espontânea e por contribuir com meus momentos de estudo; **Ana Gubert**, pelo cuidado e olhar fraterno em todos os momentos e finalmente a você, **Alberlândia**, que irradia luz em nossas vivências.

A todos que tanto têm demonstrado solidariedade e disponibilidade em contribuir para o meu sucesso acadêmico, obrigada pela existência em minha vida, pelos diálogos, incentivos e apoio nessa caminhada acadêmica.

E preciso, portanto, resistir ativamente a esta ordem. Se os educadores puderem reavivar seus compromissos éticos com os valores universais, a educação infantil e o ensino fundamental muito terão a dizer. Na mais tenra idade, nossos filhos, nossos alunos, as crianças de todos nós, começam a desenvolver valores que amanhã lhes servirão de pauta para a sua conduta. Nossas crianças vão construir uma sociedade, no futuro, com as referências éticas que herdarem de nós e, também, com a criatividade com que as novas gerações atuam sobre o velho.

(SANFELICE, 2009, p.12)

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo a politecnia como princípio pedagógico na pré-escola, com base na Pedagogia Histórico-Crítica instituída por Saviani (2008a). Trata-se de uma investigação de caráter bibliográfico, alicerçada epistemológica e metodologicamente no materialismo histórico-dialético, na forma exposta por Netto (2011), e conforme as diretrizes do método histórico-crítico de formação acadêmica proposto por Maciel (2008). Partiu-se da hipótese de que há possibilidades de compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnia mediante a práxis educativa. O estudo orienta-se pela seguinte problematização: é possível compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnia? Essa questão conduziu o objetivo geral: explicar a possibilidade de compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnia. O trabalho busca explicar as conquistas, em termos de acesso e formação à educação integral, para a Educação Infantil brasileira, entre 1996 e 2020, destacando o acesso à formação integral por meio da análise dos marcos legais que amparam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Utiliza-se o mesmo processo analítico para explicar as conquistas e os desafios, no Estado de Rondônia, entre 1996 e 2020, tendo como documentos básicos o Referencial Curricular de Rondônia para a Educação Infantil (2018) e o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil (2020). Busca-se analisar os princípios epistemológicos e metodológicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa da Educação Infantil a fim de verificar a possibilidade de compatibilizá-los com a politecnia como princípio pedagógico. Apoiados na análise conclui-se que os fundamentos da BNCC para a Educação Infantil se situam em bases epistemológicas e metodológicas opostas às bases que fundamentam a politecnia como princípio pedagógico, e mesmo assim há espaço para viabilizar a práxis pedagógica da educação integral politécnica na Educação Infantil.

Palavras chave: Política Educacional e Infância; Educação Infantil; politecnia; pedagogia histórico-crítica; BNCC

ABSTRACT

The research's object of study is polytechnics as a pedagogical principle in preschool, based on the Historical-Critical Pedagogy instituted by Saviani (2008a). This is a bibliographic investigation, based epistemologically and methodologically on historical-dialectical materialism, as explained by Netto (2011), and according to the guidelines of the historical-critical method of academic training proposed by Maciel (2008). The starting point was the hypothesis that there are possibilities to reconcile the regulatory frameworks of Early Childhood Education, from 1996 onwards, with the pedagogical principle of politeness through educational praxis. The study is guided by the following problematization: is it possible to reconcile the regulatory frameworks of Early Childhood Education, from 1996 onwards, with the pedagogical principle of politeness? This question led to the general objective: to explain the possibility of making the regulatory frameworks for Early Childhood Education, as of 1996, compatible with the pedagogical principle of politeness. The work seeks to explain the achievements, in terms of access and training to comprehensive education, for Brazilian Early Childhood Education, between 1996 and 2020, highlighting access to comprehensive training through the analysis of the legal frameworks that support Early Childhood Education as the first stage of Basic education. The same analytical process is used to explain the achievements and challenges, in the State of Rondônia, between 1996 and 2020, having as basic documents the Curriculum Reference of Rondônia for Early Childhood Education (2018) and the Notebook of Pedagogical Guidelines for Education Children's (2020). The aim is to analyze the epistemological and methodological principles of the Basic Common Curricular Base (BNCC) for the Early Childhood Education stage in order to verify the possibility of making them compatible with polytechnics as a pedagogical principle. Supported by the analysis, it is concluded that the foundations of the BNCC for Early Childhood Education are located in epistemological and methodological bases opposed to the bases that underlie polytechnics as a pedagogical principle, and even so there is room to enable the pedagogical praxis of integral polytechnic education in Education Childish.

Keywords: Educational Policy and Childhood; Child education; polytechnics; historical-critical pedagogy; BNCC

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CIEPES	Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPR	Caderno de Orientação Pedagógica de Rondônia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOA	Diretrizes e Objetivos de Aprendizagem
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PVH	Porto Velho
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RCRO	Referencial Curricular de Rondônia
RO	Rondônia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade – período de 1996 a 2000.....	32
Tabela 2 - Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade – período de 2001 a 2005.....	41
Tabela 3 - Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 5 anos de idade – período de 2006 a 2010.....	44
Tabela 4 - Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade – período de 2011 a 2015.....	60
Tabela 5 - Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 5 anos de idade – período de 2016 a 2020.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das modalidades de Educação Integral com suas pedagogias, finalidades e concepção político-ideológica dominantes ...	49
Quadro 2 - Plano de Aula Integrado: Língua Portuguesa/ Matemática/ Natureza e Sociedade/ Artes/Recreação.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de matrículas no Estado de Rondônia por faixa etária na pré-escola de 4 a 5/6 anos de idade – período de 1996 a 2020.....	68
Gráfico 2 - Crescimento Populacional do Estado de Rondônia segundo dados do IBGE – 1991 – 2021.....	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Mapa Político de Rondônia.....	67
Figura 2 – Princípios Formativos da Politecnia como Princípio Pedagógico.....	78
Figura 3 – Diagrama ilustrativo da Teoria da Periodização do Desenvolvimento com base em D.B. Elkonin (1987).....	90
Figura 4 – Literatura Infantil “Festa no Céu” Recontado por Ana Maria Machado.....	97
Figura 5- Voo do Pássaro ao luar, de Miró, 3-10-1967.....	97
Figura 6 – Atividade com Literatura, utilizando o Recurso Didático “Colcha Roda de Conversa” no Estado do Paraná, entre os anos de 2013 e 2016.....	100
Figura 7 – Atividade com Literatura no Estado do Paraná, entre os anos de 2013 e 2016.....	103
Figura 8 – Atividades no Estado de São Paulo, Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Bauru.....	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	MARCOS LEGAIS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: ACESSO E FORMAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL – 1996 a 2020	19
2.1	Acesso à educação e à formação integral no âmbito da Educação Infantil no Brasil: 1996 a 2000	31
2.2	Acesso à educação infantil e à formação integral no âmbito do PNE 2001 – 2010	40
2.2.1	Acesso à Educação Infantil e à formação integral no âmbito do PNE 2001 – 2005	40
2.2.2	Acesso à Educação Infantil e à formação Integral no âmbito do PNE 2006 – 2010	41
2.3	Acesso à Educação Infantil e à formação Integral – 2011 – 2015	60
2.4	Acesso à Educação Infantil e à formação integral no Âmbito do PNEE (2014 – 2024)	62
3	MARCOS LEGAIS PARA A INFANCIA EM RONDÔNIA: ACESSO E FORMAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL – 1996 – 2020	64
3.1	BNCC para a etapa da Educação Infantil, Rondônia e Politecnia: princípios epistemológicos no pré-escolar com crianças de 4 e 5 anos de idade.....	77
3.2	Princípios Metodológicos para uma Educação Integral Politécnica no Pré-Escolar: possibilidades para a organização do ensino.....	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL POLITÉCNICA COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS.....	108
	REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar este trabalho, apresento-me nos como cabocla amazônica nascida em Manicoré, Amazonas. Os caboclos do território amazônico são a expressão da “miscigenação entre índios, nordestinos e colonos portugueses “[...] distinta da organização social indígena, mas sua herdeira culturalmente” como destaca Maciel (2011, p. 08). No que diz respeito à minha trajetória profissional, principiei em 2003 como professora nas esferas estadual e municipal. Ao longo dos anos, atuei como coordenadora pedagógica, coordenadora do Ensino Médio do Estado de Rondônia-Seduc/RO, diretora do Departamento de Educação e Secretária Adjunta de Educação na Secretaria Municipal de Educação-Semed/PVH/RO. Atualmente, exerço a função de técnica na Semed/PVH/RO.

Em 2021, adentrei no Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia – PPGE/UNIR, sob orientação do professor Dr. Antônio Carlos Maciel¹ e, por decorrência, vinculamo-nos ao grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/HISTEDBR-UNIR. Ingressei no mestrado com a perspectiva de aprimorar e ampliar os estudos referentes à Educação Integral Politécnica na Educação Infantil. Para isso, foi escolhida, como referencial teórico-metodológico, a Pedagogia Histórico-Crítica, assim denominada por Saviani (2008a).

O estudo ora desenvolvido tem base epistemológica no materialismo histórico-dialético introduzido por Netto (2011), seguindo as diretrizes do método histórico-crítico de formação acadêmica pensado e instituído por Maciel (2008). Desse conjunto, foi desenvolvido o trabalho aqui intitulado “Política educacional e infância: as possibilidades da politecnicidade como princípio pedagógico na pré-escola”.

Partiu-se da hipótese de que há possibilidades de compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil – período pré-escolar, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnicidade mediante a práxis educativa. A formulação dessa hipótese não se deu automaticamente, e sim na compreensão de que foi elaborada mediante pesquisa bibliográfica, com a expectativa de, em estudos posteriores, ser aplicada e analisada por meio da pesquisa de campo. Desse modo, é bom indicar que a hipótese está relacionada à práxis educativa.

¹ Pós-Doutor em Educação, Professor Titular da UNIR, líder do CIEPES. E-mail: acmaciel@unir.br. CVLattes: <http://lattes.cnpq.br/8865923724231718>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0250-4213>.

Isso não pressupõe que os marcos legais estão de acordo com a perspectiva politécnica: a Educação Infantil está bem longe dessa condição de educação humanizadora, integral com vistas à onnilateralidade; contudo, é preciso se opor à ideologia capitalista e superar a realidade imediata, conectada ao construtivismo, intencionalmente planejada para uma desescolarização. Isso pode ser possível via pedagogia progressista e transformadora. Desse modo, pode-se pensar o ensino como uma proposta que objetive a educação integral politécnica. Em linhas gerais, na práxis pedagógica existe a possibilidade de fundamentar, organizar e elaborar o ensino, teórica e metodologicamente, com base no princípio da politecnicidade, com suporte na pedagogia histórico-crítica.

Na concepção de Marx e Engels (1963, p. 195), “o ser social – e a sociabilidade – resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis”. Os intelectuais argumentam que os seres sociais produzem ideias e criações no processo da sociabilidade, e com isso constituem sua práxis no ambiente do trabalho. Marx (1969, p. 17) alega: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Portanto, é um processo, como bem assinalaram Marx e Engels (1963, p. 195), “[...] movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações”.

A partir da compreensão de práxis fundamentada na concepção marxista construímos nossa hipótese, considerando que o ser social, pela riqueza material e intelectual que os homens criam no percurso de seu trabalho, podem, ante princípios epistemológicos e metodológicos, compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil em sua práxis educativa.

Para comprovar a originalidade desta pesquisa, foi realizada uma investigação na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) utilizando os termos Educação Infantil, Educação Integral Politécnica, Pedagogia Histórico-Crítica e foi constatado que não há nenhum registro para o conteúdo buscado. Trata-se, então, de um tema inédito.

Enquanto fundamento epistemológico, o tema, a hipótese, o problema e os objetivos precisam ser sistematizados, aprofundados e compreendidos na concretude de sua realidade pensada. Diante desse desafio, nesta pesquisa temos como problemática a seguinte questão: é possível compatibilizar os marcos regulatórios da

Educação Infantil, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnia? O objetivo é explicar a possibilidade de compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnia.

Este estudo tem caráter bibliográfico. Para Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrado, os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Na condição de estudo bibliográfico, vale ponderar que sua orientação epistemológica se sustenta pela Pedagogia Histórico-Crítica, no trabalho como princípio educativo, no compromisso com a emancipação e humanização integral dos estudantes e, principalmente, na politecnia como princípio pedagógico.

Nessa ordem, é plausível pensar em proposituras, contrapondo a racionalidade utilitária, pragmática e mercadológica dos marcos regulatórios no contexto da Educação Infantil no Brasil. E, ao mesmo tempo, considerar os princípios teórico-metodológicos capazes de viabilizar práticas educativas que compatibilizem, na medida do possível, os marcos regulatórios e os princípios da politecnia, com intervenções humanizadoras na integração curricular, na integração dos espaços educativos, no desenvolvimento potencial das múltiplas capacidades humanas, quais sejam: cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, contribuindo maximamente para o desenvolvimento integral dos estudantes na práxis educativa.

Nesse sentido, recomenda-se o estudo do Projeto Burareiro de Educação Integral de Ariquemes², no Estado de Rondônia, entre 2005 e 2006, do qual originou-se a Educação Integral orientada pelo princípio pedagógico da politecnia.

² Maciel (2016a, p. 22-23) explica que O Projeto Burareiro de Educação Integral é uma experiência pedagógica concebida e executada pelo Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica, chancelado pela Universidade Federal de Rondônia e Certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq desde 2000, conforme se pode verificar na Plataforma Lattes, no site desse conselho vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, que pretende resgatar a memória histórico-cultural do Município de Ariquemes e, ao mesmo tempo, oportunizar aos filhos das classes trabalhadoras uma educação de efetiva participação social e política. O primeiro desses fins se pretende alcançar através de um amplo movimento educativo constituído de ações interdisciplinares, unificadoras das diversas atividades pedagógicas, que começa pelo próprio nome do projeto: Burareiro. O segundo desses fins consiste em um conjunto de atividades pedagógicas articuladas entre si, tendo como suporte a concepção de politecnia enquanto desenvolvimento pleno das faculdades humanas, tal como preconiza a pedagogia histórico-crítica.

Este trabalho está organizado em três seções: na primeira, “Introdução”, apresenta-se o percurso pessoal e profissional da pesquisadora. Tecem-se ponderações sobre o tema, a problemática, os objetivos e a metodologia. Na segunda seção, intitulada “Marcos Legais para a Infância no Brasil: acesso e formação à Educação Integral – 1996 a 2020”, busca-se explicar as conquistas, em termos de acesso e formação na perspectiva da Educação Integral, para a Educação Infantil brasileira entre 1996 e 2020. Para isso, trazem-se considerações sobre o contexto histórico da educação das crianças no Brasil, destacando o acesso à Educação Integral e à formação Integral, com evidência nos marcos legais que amparam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Saviani (2008a, p. 88) afirma que os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica procuram compreender a história “[...] a partir do seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”. A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Marsiglia (2011, p. 21), “[...] toma posição na luta de classes, aliando-se aos interesses dos dominados”. Essa concepção teórico-metodológica surge com um caráter específico, detalhado por Saviani (2008a, p. 88) “[...] em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais”.

A terceira seção, denominada “Marcos Legais para a Infância em Rondônia: acesso e formação à Educação integral – (1996 a 2020)”, é um desdobramento da segunda seção e ali avançamos para uma pesquisa com viés geográfico culturalmente localizada. Explanam-se os desafios e as conquistas, em termos de acesso à formação integral, para a Educação Infantil brasileira entre 1996 e 2020, com recorte no Estado de Rondônia, buscando os principais marcos legais estatais, como, por exemplo, o Referencial Curricular de Rondônia (2018) para a Educação Infantil e o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil (2020).

Nessa perspectiva, amplia-se a discussão com o fito de demonstrar os princípios epistemológicos e metodológicos que compatibilizem com a BNCC para a etapa da Educação Infantil e os documentos orientadores que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil, assegurando a politecnicidade como princípio pedagógico no Estado de Rondônia.

Em meio a esses estudos, incluiu-se o objetivo de criar indicativos do fazer pedagógico, princípios epistemológicos e metodológicos que assegurem a politecnicidade como princípio pedagógico na etapa da Educação Infantil no Estado de Rondônia. A pedagogia proposta para amparar a politecnicidade como princípio pedagógico é assim definida por Saviani (2008b, p. 55-56):

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Com essa base epistemológica, busca-se concluir esta pesquisa com considerações que apontem os elementos para se pensar em uma Educação Infantil Politécnica a partir de uma discussão centrada em duas categorias, quais sejam: princípios epistemológicos e princípios metodológicos para uma Educação Integral Politécnica.

2 MARCOS LEGAIS PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: ACESSO E FORMAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL – 1996 a 2020

Esta seção tem por objetivo explicar as conquistas, em termos de acesso à Educação Integral e à formação integral, para a Educação Infantil brasileira entre 1996 e 2020. Inicia-se com um ensaio sucinto acerca do processo histórico da Educação Infantil para melhor discutir o seu acesso à Educação Integral e à formação integral enquanto significações historicamente elaboradas.

Segundo Oliveira (2011), o processo histórico da edificação da educação de crianças, no Brasil, remonta a um modelo assistencialista, higienista, filantrópico e puericultural. Inicialmente, durante a Proclamação da República, foram pensadas instituições de creches, asilos e internatos como política compensatória no combate à elevada taxa de mortalidade infantil e de menores abandonados. Depois desse fato histórico, já na década de 1980, a finalidade da creche era atender à demanda da acirrada industrialização e urbanização. Conforme Oliveira (2011, p. 95), “[...] como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, as fábricas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho”. Como registra Oliveira (2011, p. 95), “[...] as mães operárias encontraram soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro”.

Ao se considerar esse contexto, verifica-se que a ênfase na educação das crianças pobres, no Brasil, edificou-se com característica familiar/materno de educação, destinada a alimentar, cuidar da higiene e da segurança física. Uma espécie de paliativo com tendência a preservar a população operária, expressão da preservação e reprodução de mão de obra industrial. A educação das crianças dos trabalhadores foi encarregada às mulheres que tinham experiência de cuidado apenas com os próprios filhos: pessoas leigas, sem qualificação profissional específica.

De acordo com Oliveira (2011), essa situação teve uma pequena modificação na década de 1990, no contexto histórico da crise política entre a oligarquia rural e a burguesia industrial. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 151) expõem que:

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da década de 1930 imprimiram novo perfil à sociedade brasileira. A quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, mergulhou o Brasil na crise do café, mas em contrapartida encaminhou o país para o desenvolvimento industrial, por meio da adoção do modelo econômico de substituição das importações, alterando assim o comando da nação, que passou da

elite agrária aos novos industriais [...] A intensificação do capitalismo industrial alterou as aspirações sociais em relação à educação, uma vez que nele eram exigidas condições mínimas para concorrer no mercado, diferentemente da estrutura oligárquica rural, na qual a necessidade de instrução não era sentida nem pela população nem pelos poderes constituídos.

Como se pode observar, a necessidade de educação tornou-se central. Sobre essa questão, Oliveira (2011, p. 97) assevera que “[N]esse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância”. Tais regulamentações se deram pelo movimento de renovação pedagógica conhecido como escolanovismo, que trouxe a questão educacional para o centro das discussões políticas. Saviani (2008b, p. 08-09) assinala que:

[...] o escolanovismo originou-se das críticas à pedagogia tradicional. Para o escolanovismo “a educação por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender [...] tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Cabe destacar o marco dos ideários do escolanovismo estreitamente ligado à elite. Oliveira (2011, p. 97) declara que “[e]ntre outros pontos então discutidos nesse período de renovação de pensamento educacional, a educação pré-escolar, instituída como base do sistema escolar”.

Nessa ordem, importa compreender que as regulamentações motivadas pelo escolanovismo e as discussões para instituir a educação pré-escolar como base do sistema escolar foram de interesse da burguesia industrial, da pequena burguesia e dos trabalhadores dos centros urbanos mais expressivos, todos eles com a expectativa de ascensão social. Nesse caso, como explica Oliveira (2011, p. 99),

[...] 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 infantis, 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 crianças de camadas populares.

A autora informa ainda que, em virtude de a educação de crianças ter sido edificada ante o interesse da classe burguesa, a Educação Infantil das crianças pobres constituiu-se de maneira fragmentada, por modelos de educação desarticulados, cada qual em sua forma de organização. Para os filhos dos operários, uma educação com base no caráter higienista e assistencialista, legitimada pelos interesses sociais, econômicos e culturais. Em relação aos filhos da burguesia industrial, da pequena burguesia e dos trabalhadores dos centros urbanos mais expressivos, uma educação com base na pedagogia de Froebel³, o que caracteriza uma preocupação de cunho pedagógico orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças abastadas.

Esses pontos podem ser considerados; demonstram que, historicamente, a Educação Infantil edificou-se baseada em uma característica dualista, fragmentada e desarticulada, derivada da luta de classes⁴. Em decorrência, a concepção de Educação Infantil nas instituições públicas brasileiras tem sido continuamente compreendida como caridade aos filhos das classes sociais mais pobres, de modo que se fomenta o isolamento das tarefas do cuidar e educar.

Nessa direção, Oliveira (2011, p. 47) declara que:

A forte influência, na área da educação infantil, de uma história higienista, de priorização de cuidados de saúde, e assistencialista, que

³ Friedrich August Froebel (1782-1852) nasceu na região sudeste da Alemanha, e tem sido considerado, pelos estudiosos e pesquisadores de sua obra, como o pedagogo que expressa as primeiras considerações sobre o Jardim de Infância, brincadeiras e jogos pedagógicos como recursos didáticos para desenvolver o psiquismo humano. Para um estudo mais aprofundado da vida e obra de Friedrich Froebel, pesquisar Arce (2002).

⁴ Abrantes (2011, p. 27-28) explica o que pode ser entendido como luta de classes e com rigor faz uma síntese dessa contradição interna da escola em um contexto da sociedade capitalista: “Para a classe do capital, a escola cumpre a função da formação diferenciada da força de trabalho, tendo como objetivos a instrução técnica para os interesses da produção e o desenvolvimento do assujeitamento dos indivíduos às relações de exploração. Para a classe trabalhadora, a escola cumpre a função da formação igualitária das forças produtivas, lutando pela educação técnica e científica, aliada à produção da rebeldia frente às injustiças. Essas duas posições antagônicas, em nossa interpretação, sintetizam a luta de classes que se expressa no campo da educação escolar”.

ressalta o auxílio a populações de risco social, tem feito com que as propostas de creches e pré-escolas oscilem entre uma ênfase maior ou no cuidar ou no educar, apresentando dificuldades para integrar as duas tarefas.

Por outro lado, contrapõe:

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. [...]. Educar e cuidar são formas de acolher (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Nesse âmbito, há uma Educação Infantil com uma concepção higienista, assistencialista, dualista, de priorização de cuidado e auxílio às populações de risco social, e uma Educação Infantil com os rigores pedagógicos de Froebel, destinada às elites. Oliveira (2011, p. 93) acrescenta que, para as crianças pobres, “planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade, [...] visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos”.

A autora ainda expõe: “[N]esse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente” (OLIVEIRA, 2011, p. 93). Ainda na década de 1990, houve muitas lutas pela democratização da escola pública, também na Educação Infantil. Ademais, em 1932, ergueu-se o Manifesto dos Pioneiros, que defendia a educação como função pública e o ensino laico, gratuito e obrigatório. Gadelha, Moraes e Ribeiro (2021, p. 06) admitem que:

[...] O Manifesto dos Pioneiros pode ser considerado um marco para a educação no Brasil, porquanto apontava caminhos de mais liberdade e cultura geral na escola já que haviam poucas unidades escolares no país, tanto no campo quanto na cidade. Ele se configura como uma iniciativa de jovens educadores e lideranças de classe média, mas vale salientar que houve pouca ou nenhuma participação de líderes da classe operária ou camponesa, nem de artesãos, negros ou mulheres. Contudo, isso não retira o valor e o impacto dessa contribuição iluminista e anticlerical à nossa educação e política.

Na mesma medida em que o Manifesto dos Pioneiros apontava caminhos de mais liberdade e cultura geral na escola, conspiravam-se contra a classe operária por meio de conchavos entre as elites e a classe média. Como afirmado, o Manifesto dos Pioneiros voltou-se, prioritariamente, para a elite e a classe média. Gadelha, Moraes e Ribeiro (2021, p. 06) explicam que “apesar dos descompassos presentes nessa trajetória as reivindicações postas por esse movimento foram fundamentais para o fortalecimento de uma educação laica, obrigatória, pública e gratuita”.

Ao que nos parece, a escola se edificou como reprodução cultural, de acordo com a estratificação social e divisão de classes. A esse respeito, Lima (2012, p. 188) afirma que “até 1930 a educação configurou-se de forma dualista e elitista. Ensino primário articulado com o ensino profissional destinado aos pobres e ensino secundário com continuidade ao superior, destinado à elite”. A escola guarda com precisão uma associação à estrutura social, com favorecimento das elites. Esse posicionamento e essas proposições foram aplicadas à educação brasileira e, em virtude disso se edificaram e multiplicaram, inclusive com resíduos na educação das crianças. A configuração dualista e elitista persiste. Santos, Prestes e Vale (2006, p. 142-143) sintetizam:

De um lado, ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite; de outro lado, ensino profissional, pois o Brasil se preparava para acompanhar os rumos da revolução industrial. Foram definidas as “Leis Orgânicas do Ensino Profissional”, propiciando grandes eventos como a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942), e a criação do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946).

Naquele período, a dualidade centrava-se nas escolas públicas e privadas. A luta de classes firmava-se nas forças conservadoras, contrárias ao ensino público e gratuito. Percebe-se que a dualidade na educação é modificável a partir do contexto histórico, social e econômico, exclusivamente conectado aos interesses das classes burguesas.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 155):

De 1937 a 1945 vigorou o Estado Novo, período da ditadura de Getúlio Vargas, em que a questão do poder se tornou central. [...] Tinha início, então, um sistema que – embora sofresse pressão social por um ensino mais democrático numérica e qualitativamente falando – estava sob o controle das elites no poder, as quais buscavam deter a pressão popular e manter a educação escolar em seu formato elitista e conservador [...] agindo mais pelas pressões do momento e de

maneira improvisada do que buscando delinear uma política nacional de educação, em que o objetivo fosse tornar universal e gratuita a escola elementar.

De qualquer forma, embora tenha características do imprevisto, da pressão da elite, aos poucos a classe operária foi capaz de perceber que a educação poderia ser uma possibilidade de melhorar as suas condições de vida e lutou pelo direito à educação de qualidade. Conforme Sacristán (2001, p. 16), “essas aspirações de emancipação enfrentaram, até o início do século XX, concepções políticas conservadoras, defensoras dos privilégios das classes sociais que tinham recebido com exclusividade a educação”.

A Educação Infantil começou a ser compreendida como um dever social, pois foi motivada para atender à necessidade de mão de obra no incremento da urbanização e industrialização na década de 1980. A educação das crianças que anteriormente estava resguardada apenas à responsabilidade da família toma outros rumos, e o funcionamento da creche e de pré-escolas torna-se uma necessidade social, econômica e cultural indispensável. Foi necessário romper com a tradição assistencialista.

Nas palavras de Cury (2002, p. 259), “é imprescindível que o direito seja reconhecido e garantido pelas legislações vigentes, considerando que o Brasil tem forte tradição elitista que declaram e reservam o bem social apenas às camadas privilegiadas”. Já para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 234),

Apenas no século XVIII, primeiramente na Alemanha e na França, iniciou-se a educação pública estatal, sem que houvesse, porém, interesse em atender aos filhos dos trabalhadores. Nos Estados Unidos ela foi inaugurada no século XIX, e no Brasil, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, quando principiou o processo de industrialização. **As diretrizes do processo de escolarização centravam-se no atendimento às indústrias, que requeriam trabalhadores instrumentalizados na leitura, na escrita e nos cálculos** (grifo nosso).

No Brasil, a gênese da educação pública inicia-se no final do século XIX e segue até os dias atuais. Seu início tem forte relação com a industrialização e a urbanização. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esse desenho político e econômico requeria trabalhadores instrumentalizados, mão de obra barata e qualificada para atender às expectativas da elite brasileira. Tal contexto não favorecia pensar em Educação Infantil.

Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 20 de dezembro. No Art. 23, faz uma referência à organização do ensino pré-primário e sua forma de atuação, proposta a um público específico. “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (BRASIL, 1961, p. 05). A educação de crianças aparece de forma isolada – não está garantida a obrigatoriedade ao acesso, não esclarece quem realmente é responsável pela educação pré-primária.

E para complementar, o Art. 24 explicita: “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961, p. 05). Uma instituição responsabiliza a outra e nenhuma se compromete. Nota-se a falta de interesse pela educação das crianças dos filhos dos trabalhadores; não há preocupação com a Educação Infantil, nem com a garantia de acesso ou com a formação integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação trata da modalidade de “educação pré-primária”; não demonstra iniciativas para a formulação políticas de acesso ou de formação integral, sem nenhum princípio educativo. Pode-se asseverar que houve uma pequena conquista no tocante à menção da educação para as crianças nas políticas públicas da educação. Iniciava-se o encaminhamento para a Educação Infantil ser vista como direito da família e dever do Estado. Em relação ao acesso e formação à educação integral das crianças não houve avanço.

Em 1971, foi instituída a Lei 5.692/71, no contexto do regime militar, no Governo do Presidente Emílio Médici. Segundo Carneiro (2018, p. 35), essa Lei teve um processo “impermeável a debates e à participação da sociedade civil, em função do contexto político em que foi gestada: período de governo discricionário com as liberdades civis estranguladas”. No fim da década de 1970 e início de 1980, encerrava-se a ditadura militar. Campos (2013, p. 3) sinaliza que:

No Brasil, as posições baseadas na teoria da privação cultural tiveram grande impacto nas políticas de assistência social e de educação durante as décadas de 70 e 80 do último século. Por exemplo, os chamados parques infantis da cidade de São Paulo, que, desde os anos 1930, atendiam crianças a partir dos 4 anos de idade e favoreciam atividades ao ar livre, passaram a privilegiar atividades formais de preparação para a alfabetização em salas de aula. Diversos programas de educação compensatória para crianças de baixa renda foram implantados durante o regime militar. A maioria desses programas era de baixo custo, empregava adultos de baixa

escolaridade e se aproximava do modelo de uma “educação pobre para pobres”.

Na acepção de Oliveira (2011, p.110-111):

Em 1972 já havia 460 mil matrículas nas pré-escolas em todo o país. No entanto o descrédito da educação pré-escolar enquanto política educacional com maior impacto continuou perdurando. Durante os governos militares, assistiu-se ao embate entre programas federais de convênio com entidades privadas de finalidade assistencial, para atendimento ao pré-escolar, e a defesa, em nível municipal, da creche e da pré-escola com função educativa [...]. Enquanto isso, um programa nacional de educação pré-escolar de massa, o Projeto Casulo – criado em 1977 para liberar a mãe para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar –, foi implantado não pelo MEC, mas pela Legião Brasileira de Assistência.

Após o término do regime militar, a Educação Infantil foi reforçada pela promulgação da Constituição e logo após pela LDB 9394/96. Primeiramente foi promulgada, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, no Governo do Presidente José Sarney, no período da Nova República, com demonstrações assertivas sobre a Educação Infantil – pela primeira vez foi possível pensar sobre o acesso à educação e a formação das crianças brasileiras.

A Constituição de 1988 é a máxima dos marcos regulatórios brasileiros; os demais são documentos que buscam o alinhamento e harmonia com esse tão importante marco legal do país, que expressa a proteção social de direitos sociais dos cidadãos brasileiros. A Constituição demonstra um imenso avanço conceitual, e a Educação Infantil surge como direito da criança (BRASIL, 1988, p. 137) no Art. 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade”. Tal garantia do texto legal acena para ações integradas entre Estado, família e sociedade.

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, p. 136).

Cabe realçar que, na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil firmou-se como um direito da criança, assegurado pelo Estado e pela família, com a colaboração da sociedade. Isso significa que o caráter histórico higienista,

assistencialista e dualista de um local para cuidados aleatórios e sem nenhum cunho pedagógico poderia ser superado, avançando para um lugar de pleno desenvolvimento. Segundo a Constituição Federal de 1988, em primeiro lugar o Estado, depois a família e a sociedade devem, de forma integrada, promover e incentivar condições para que a criança se desenvolva plenamente.

Oliveira (2011, p.110-111) assim descreve essa questão:

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

A Constituição de 1988 assegurou o direito às crianças até 6 (seis) anos de idade e elencou algumas preocupações com a formação nessa etapa da educação escolar. No que tangem aos direitos da educação das crianças, as legislações brasileiras, que se tornaram os marcos legais para o direito à Educação Infantil, garantiram alguns avanços no cenário nacional desde a Constituição de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9394/96.

Todavia, mesmo quando, hipoteticamente, os marcos legais para a Educação Infantil, no âmbito nacional, mostraram avanços, é bom lembrar que foram fortemente condicionados pela luta de classes, com interesses antagônicos. Dada a complexidade, isso não significa que não possa ser vislumbrada uma transformação dessa circunstância imediata.

Sob esse prisma, a década de 1990 foi um período de grandes movimentos, que constituíram o marco histórico para a Educação Infantil: a promulgação da Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998).

Nessa direção, Oliveira (2011, p. 117-119) pondera que a

[...] aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social [...] amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio [...]. Dados preliminares apontaram que o terceiro milênio se iniciou com 1.092.681 crianças matriculadas em creches e 4.815.431 crianças matriculadas em pré-escolas em todo o país.

As legislações citadas anteriormente, especialmente a LDB 9394/96, expressam os marcos históricos da década de 1990 que contribuíram para o reconhecimento da Educação Infantil. A LDB 9394/96 amplia o conceito, a função e a posição da Educação Infantil na estrutura da educação básica. Além disso, acerca do modelo de educação, funcionamento, organização e práticas são definidos mecanismos para a educação como um direito, independente de razões de ordem econômica e social.

Com esses elementos para a pesquisa, surgiu então a seguinte problematização: houve conquistas, em termos de acesso à Educação Integral e à formação integral, para a Educação Infantil brasileira entre 1996 e 2020? Para responder a essa questão, versa-se, na sequência, sobre os marcos legais para a educação na infância buscando compreender sua contribuição para o acesso à educação e à formação integral no âmbito da Educação Infantil no Brasil. Essa análise é realizada com o auxílio de tabelas discutidas nas próximas seções.

2.1 Acesso à educação e à formação integral no âmbito da Educação Infantil no Brasil: 1996 a 2000

A educação para as crianças, por muito tempo, manteve-se orientada por uma concepção assistencialista, protetoral e higienista, como pontuado. Foi compreendida como uma fase anterior, independente e preparatória para a escolarização. Contudo, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a educação para as crianças passou a integrar a Educação Básica.

Alicerçados com elementos do contexto histórico, cultural, econômico e político, no presente texto volta-se ao objetivo desta pesquisa para reafirmar a sua proposta de explicar as conquistas, em termos de acesso e formação à educação integral, para a Educação Infantil brasileira entre 1996 e 2000. Essa opção tem relação direta com a promulgação dos marcos legais da década de 1990 para a Educação Infantil. Com a promulgação da LDB 9394/96, sob guarda, legitimação, entusiasmo e inspiração da Constituição de 1988, a Educação Infantil moveu-se: de educação assistencialista e protetoral, passou a ser a primeira etapa da Educação Básica.

Assim, na redação do Artigo 21 da LDB 9394/96, alinhado à Constituição de 1988, a Educação Infantil se firmou como primeira etapa da educação básica: “Art. 21- A educação se compõe de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio”. A conquista desse novo direito levou a um expressivo aumento do número de crianças matriculadas em creches e pré-escolas, como mostramos na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade – período de 1996 a 2000

Brasil/Região/UF/ Município	Referência Temporal				
	1996	1997	1998	1999	2000
Brasil	3.543.133	4.959.901	3.940.689	4.106.907	4.330.874
Norte	260.847	396.260	305.7792	304.220	313.121
Nordeste	1.112.600	1.837.649	1.383.476	1.373.106	1.447.782
Sudeste	1.523.419	1.950.643	1.559.865	1.669.809	1.785.585
Sul	448.970	538.543	496.514	543.729	559.697
Centro-Oeste	197.297	236.806	195.062	216.043	224.689

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos dados do MEC/INEP/SEEC.

A Tabela 1 contém informações estatísticas relativas ao número de matrículas por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade no período temporal de 1996 a 2000, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As informações estatísticas, segundo Carneiro (2018, p. 22), “[...] são, de certa forma, uma radiografia da sociedade”.

A finalidade dessa tabela é justamente realizar uma radiografia das possíveis conquistas, em termos de acesso na Educação Infantil brasileira, após a promulgação da LDB 9394/96 também mostrar que, após a promulgação dessa Lei, alinhada à Constituição de 1988 e das duas leis declarando e assegurando o direito de educação às crianças de 0 a 6 anos, ministrado pela União, Estado, Distrito Federal e Município, imediatamente o número de matrículas foi expressivo. No quesito do acesso, houve uma conquista ímpar.

No Brasil, em 1996, havia 3.543.133 crianças entre 4 e 6 anos matriculadas em instituições escolares. Na Região Norte, espaço geográfico no qual se constitui esta pesquisa, o número de crianças matriculadas foi de 260.847. Contudo, é preciso pensar a trajetória até se chegar a essa condição de direito e ao número de matrículas destacado. Foi lenta, polêmica e com uma expressiva estratificação social resultante

da luta de classes e de seus desdobramentos para a produção e distribuição sociocultural do conhecimento. Carneiro (2018, p. 36-37) explica:

A terceira LDB, Lei 9394/1996, resultou de uma gestação legislativa complicada. Enraizada em vários governos, marcados por fortes contradições ideológicas, sua tramitação foi longa, conflitiva, intensa, detalhista e ambientada em contextos de correlações de forças ora emancipatórias, ora paralisantes. Seu início se deu em 1988 [...] A discussão e tramitação da Lei 9.394/1996 no Congresso Nacional prolongou-se por três governos (Sarney, Collor e FHC).

Diversos foram os governos e as ideologias que intencionaram a legitimidade da Educação Infantil. Apesar da forma desigual, considerando os diferentes contextos históricos e políticos do Brasil, a LDB 9394/96 foi determinante para assegurar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica ao transferi-la da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação.

A referida Lei foi representativa e continua sendo no cenário atual no Brasil. O número de matrículas, em sua origem, foi excessivo; houve uma acentuada conquista de acesso, pela primeira vez muitas crianças brasileiras tiveram seu primeiro contato com a educação escolar sistematizada.

É importante ressaltarmos que, embora o quantitativo seja real e significativo, devemos pensar sobre a essência da Educação Infantil, a organização das necessidades de cuidar, educar e brincar, a organização do ensino, do tempo e do espaço escolar, o planejamento, o currículo, a integração curricular e da equipe e sobre como esses elementos contribuem para o desenvolvimento integral de cada criança. No Artigo 29 da LDB 9394/96, consta que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral** da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade (grifo nosso).

Aparentemente, há um excelente propósito nesse artigo, inclusive, aproxime-se da ideia de educação integral, que teve sua origem no contexto das políticas educacionais de 1920. Saviani (2008c) explica que naquele período muitos intelectuais provenientes da Europa, após a queda da Comuna de Paris⁵, em 1871,

⁵ Como afirmava Marx (1977, p. 67): “Eis o seu verdadeiro segredo: a Comuna era, essencialmente, um governo da classe operária, fruto da luta da classe produtora contra a classe apropriadora, a forma política enfim descoberta para levar adiante dentro de si a emancipação econômica do trabalho”.

migraram para a América Latina trazendo a perspectiva das reformas educacionais discutidas na delegação do ensino da Comuna de Paris com vistas à superação das sociedades de classes. Orso (2001, p. 14) lista algumas características da instrução do plano completo de ensino integral que transformaria radicalmente a sociedade.

A educação deveria oferecer uma educação integral, voltada para o desenvolvimento do homem todo; para a formação do homem completo, para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, integrando a cultura física com o ensino técnico, que era a reivindicação da Primeira Internacional [...] onde os alunos, ao mesmo tempo em que farão a aprendizagem de uma profissão, completarão sua instrução científica e literária.

Lombardi corrobora (2020, p. 09):

O que os trabalhadores queriam para a educação de seus filhos foi sendo definido, na medida em que a luta de classes avançava. Os debates e experiências desenvolvidos na Comuna de Paris foram impactantes; também as elaborações e experiências desenvolvidas sob a Rússia revolucionária e que ainda repercutem nos dias de hoje, apesar do precário conhecimento que temos do assunto, bem como dos autores diretamente envolvidos no desenvolvimento de uma pedagogia adequada a uma formação social em pleno processo revolucionário.

Em consonância com Orso (2001), Saviani (2008c) e Lombardi (2020), a ideia proveniente da Comuna de Paris é o marco inicial do conjunto de elaborações que formularam a ideia da educação integral, “[...] onde os alunos, ao mesmo tempo em que farão a aprendizagem de uma profissão, completarão sua instrução científica e literária” (ORSO, 2001, p. 14). Esses elementos do contexto histórico mundial se refletiram no contexto republicano do Brasil, sendo abolido o trabalho escravo e, conseqüentemente, surgiu a classe proletária; executar, dentre as medidas do Partido Socialista Brasileira, uma ação de primeira ordem, qual seja, assumir a defesa do ensino popular, gratuito, laico e técnico-profissional. Lombardi (2020, p. 09), ao abordar a educação da infância em uma perspectiva marxista, cita as experiências da Comuna de Paris e afirma:

Todos esses estudos possibilitam-nos entender, hoje, como pensar uma educação para a educação infantil que rompa com a concepção burguesa de educação. Então mais que oportuno um debate em torno da pedagogia histórica-crítica e sua colaboração para tal nível de ensino.

E continua,

Para isso, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo (LOMBARDI, 2020, p.11).

Nesse sentido, cumpre ponderar acerca das primeiras experiências pedagógicas de Educação Integral no Brasil, procurando distinguir a razão pela qual cada uma das concepções, sejam elas de tempo integral ou de educação integral liberal, tornaram-se importantes como produtos de apreensão para pensarmos em novas modalidades de Educação Integral.

Maciel, Silva e Frutuoso (2019) explicam que, no Brasil, desde 1925, havia menções sobre Educação Integral, em especial no Estado da Bahia, sob o comando de Anísio Teixeira, no Governo Góes Calmom, com a Lei n.1.846, de 14 de agosto de 1925. Nos anos 1960, Anísio Teixeira já se mostrava absoluto em termos de experiências pedagógicas respaldadas na Educação Integral, alinhadas à luta de classes e emancipação social, em destaque: Salvador (1924-28; 1950-atual), Rio de Janeiro (1931-1935) e Brasília (1961-atual). Souza (2016, p. 05) declara que:

Anísio Teixeira tinha a compreensão de que a escola deveria ser o espaço destinado à formação universal do indivíduo vinculado à própria vida, e não a mera preparação para a vida. Nesse sentido, o projeto e a construção escolar deveriam obedecer ao princípio da dignidade, a mesma dignidade da vida, um direito a ser assegurado a todos pela democracia. Democracia que ele definia a partir da exigência de que a educação fosse garantida como o primeiro de todos os direitos, em nome da igualdade de oportunidades.

O contexto histórico e social leva a pensar nas questões educacionais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tendo os projetos e experiências pedagógicas de Educação Integral como questão central para lutar contra o atraso e a miséria em que se encontravam os deserdados e discriminados da sociedade brasileira. Em outras palavras, a defesa de uma escola pública de qualidade para os filhos da classe dos trabalhadores. Bomeny (2009, p. 11) assinala que

Darcy Ribeiro foi um intelectual dos anos 1950. Ao menos as questões que o mobilizaram são mais bem compreendidas no marco daquela

geração. A geração de 50 foi uma geração que teve a crença na capacidade de intervenção planejada, racional e, em alguns casos, engajada, dos intelectuais com vistas à modernização do país – uma geração intelectual profundamente marcada pela sociologia, pelos temas e problemas tratados e eleitos por esse campo de conhecimento. A própria disciplina se apresentava em seu sentido a missão transformadora, racionalista e universalizante. Mas, sobretudo pelo cruzamento sugerido do pensamento e ação combinados sob o manto do conhecimento científico e da proposição política.

A compreensão de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro estava alinhada à defesa da qualidade na educação pública pela formação obrigatória, gratuita e universal, mediante a Educação Integral, o que caracterizava um direito da classe trabalhadora em oposição à escola pública, como instrumento de benevolência da classe dominante. Segundo Souza (2016, p. 30), ao tratar da aproximação entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os dois participaram organicamente de ações sociais, fazendo com que:

[...] a vida intelectual fosse uma missão orientada pela constante responsabilidade de transformação social que eles assumiram. Uma função crítica, de ordem, bem como os traços de coerência entre obra e vida – coerência política entre teoria e práxis, orientadas por um projeto deliberado.

Trata-se de um projeto deliberado formado pela responsabilidade constante de transformação social, tendo como principal condição a Educação Integral, ou seja, atender os filhos da classe de trabalhadores em escolas que ocupem os estudantes com atividades extracurriculares: cultural, intelectual, social, artística, esportiva e política, orientadas por professores bem formados e assessorados por uma equipe promotora de uma proposta pedagógica que atenda às suas necessidades cognitivas, físicas, sociais e afetivas. Em síntese, um novo currículo escolar, um novo professor, um novo programa de organização do tempo e do espaço escolar.

Nessa perspectiva, Maciel, Silva e Frutuoso (2019) ressaltam que, em 1980, Darcy Ribeiro também protagonizou experiências pedagógicas alicerçadas na Educação Integral no Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública. Ao fundamentar a Educação Integral, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, à sua época, foram ao encontro da necessidade dos menos favorecidos. Souza (2016, p. 10) afirma: “nas escolas-classe, era desenvolvido o ensino de letras e ciências e nas escolas-parque estavam atribuídas as atividades sociais e artísticas, as de iniciação ao trabalho e educação física”.

Essa breve demonstração do que foi pensado como Educação Integral por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro é proposital, porque foi inegável o esforço desses intelectuais em apresentar uma proposta de Educação Integral na educação brasileira. Atualmente, como pontua Demo (1997, p. 13), “praticamente não existe como proposta oficial, a não ser experiências locais, cercadas de todos os problemas imagináveis, a começar pela difícil manutenção e dotação de docentes capazes para a tarefa”.

As instituições de Educação Infantil, em sua maioria, enfrentam situações precárias em relação à estrutura física que dificultam a valorização e a intencionalidade da atividade pedagógica na hora do parque, das brincadeiras, dos movimentos, da alimentação, das linguagens artísticas e dos cuidados físicos, além da formação de professores que se dá de forma fragmentada, fragilizada e descontínua. Os professores, comumente marcados pela desvalorização docente, com pouca formação e informação, se esforçam e, por muitas vezes, se prendem às atividades de cuidados ou exclusivamente escolarizantes.

Ao tratar do efeito da LDB 9394/96 na organização da Educação Infantil, Marsiglia (2011, p. 62) destaca o Artigo 4º, inciso IX, no qual verificamos que a educação é um direito e sua garantia ocorrem por “padrões mínimos de qualidade de ensino”. Com isso:

O que é encontrado nas instituições é a falta de reconhecimento do papel da creche e da pré-escola no desenvolvimento global das crianças, bem como a precariedade e má qualidade do serviço, quadro de profissionais deficitário e desqualificado. Esse panorama está concretizando aquilo que a lei propõe: oferecer o mínimo. Nesse caso, o mínimo transforma as instituições em locais de atendimento assistencial e precário, que não cumprem nenhuma de suas funções: nem cuidar, nem educar.

Esses elementos impedem de se assegurar a Educação Integral, ou seja, o desenvolvimento integral, como prevê a LDB 9394/96. Tal Lei, como política nacional, não chegou a ser um documento orientador das práticas pedagógicas; pode-se afirmar que permitiu algum acesso, porém não foi possível oferecer formação integral ou desenvolvimento integral (Art. 29) às crianças brasileiras, matriculadas nas instituições de Educação Infantil.

Da necessidade de um documento orientador das práticas pedagógicas deriva o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) no Governo

de Fernando Henrique Cardoso. Sobre esse documento, Lazaretti (2020, p. 109,) enfatiza:

[...] até então, a educação infantil era carente de documentos orientadores, como política nacional e, com isso, as práticas pedagógicas orientavam-se (e atualmente ainda se orientam!) por modismos, como datas comemorativas, lista de atividades, temas geradores, projetos entre outros. Com a intenção de normatizar um documento que orientasse a elaboração de currículo e/ ou as propostas e os planejamentos pedagógicos, o RCNEI apresenta objetivos, conteúdos e orientações didáticas, com base em eixos de conhecimento, sendo constituído por três volumes: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo [...]. Embora estivesse orientado por uma concepção de criança e de educação muito próxima ao construtivismo em um misto com outras perspectivas teóricas, no RCNEI, estavam definidos **por que ensinar, o que ensinar; como ensinar** (grifo do autor).

Com essas características, esteve em vigência como a única orientação das práticas educativas na Educação Infantil por 11 anos. Nesse documento, como bem explica Lazaretti (2020), foram apresentados os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas, de modo que era possível definir questões fundamentais como *por que ensinar, o que ensinar e como ensinar*.

O RCNEI (1998), nesse quesito, se mostrou capaz de contribuir no planejamento e prática pedagógica, mas predominou excessivamente o espontâneo. Por se apresentar como um complemento à educação familiar, assume o não diretivismo no trabalho pedagógico. O papel do professor é secundarizado e os conhecimentos se constroem na relação da criança com outra criança. Não sendo suficiente, desvaloriza o campo da ciência, afirmando, em seus escritos que:

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características de ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidade e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Sem ciência, a função de cuidar e educar não privilegia o desenvolvimento ou a educação integral da criança. Inclusive, o cuidado é considerado algo que deve partir da iniciativa da própria criança. No RCNEI (1998, p.25), o cuidado:

[...] **precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo.** Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos

cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (grifo nosso).

Dessa citação, fazendo um pequeno recorte na orientação que determina que os professores considerem as necessidades das crianças que devem ser atendidas espontaneamente, por meio de pistas notadas na própria criança, é possível interpretarmos com o respaldo de Marsiglia (2011, p. 66), “pelo posicionamento dos RCNEI, não há, por parte da educação, o papel criar necessidades que assim contribuam no desenvolvimento, pois a escola deverá seguir a criança e não se adiantar a ela”. Lazaretti (2016a, p. 167) corrobora e, sobre o RCNEI, cita que:

A finalidade da Educação Infantil era a socialização e as experiências educativas que visavam contribuir para o exercício da cidadania, nos quais valores, normas e atitudes eram conteúdos fundamentais a serem apreendidos. Essa formação cidadã, desde os primeiros anos, é a mais difundida e declarada por grande parte dos documentos oficiais, que secundariza ou negligencia o ensino de conteúdos não-cotidianos tornando essencial os conteúdos que formem atitudes e valores para a vivência democrática cotidiana.

No que se referem a essas questões, o RCNEI, apesar de apresentar uma sistematização que poderia orientar um planejamento e uma prática intencional para o desenvolvimento integral das crianças por estar ajustado à teoria construtivista, acaba privilegiando o que a criança já tem em sua condição imediata. Dessa maneira, orienta pela manutenção dos meios para que as crianças (protagonistas), espontaneamente e na interação com seus pares, obtenham conhecimento em detrimento do que é essencial, de conteúdos relevantes, tendo em vista o máximo desenvolvimento das capacidades humanas desde os primeiros dias de vida. Obviamente, demonstra-se inadequado para conduzir o acesso à Educação Integral no contexto da Educação Infantil.

Os marcos legais da década de 1990, no período entre 1996 e 2000, relativamente permitiram o acesso à Educação Infantil, contudo não houve acesso à Educação Integral, considerando as informações ora pontuadas que os referidos documentos têm mecanismos classistas e burgueses, não asseguram o conhecimento historicamente elaborado como *lócus* privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Na tentativa de melhor caracterizar essa

questão, é necessário investigar os marcos regulatórios vindouros. Dessa forma, no próximo tópico trata-se do acesso à formação integral no interstício de 2001-2010 sob o aspecto do PNE 2001-2010.

2.2 Acesso à Educação Infantil e à formação integral no âmbito do PNE 2001-2010

Na seção anterior, explanou-se que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, da LDB 9394/96 e dos RCNEI (1998), o acesso à Educação Infantil aumentou excessivamente. Contudo, embora tenha crescido a oferta de vagas, ainda se tem constatado a necessidade de ampliação da oferta de acesso a esse nível de ensino, e com isso cresce a demanda pela formação integral. As Metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) incitaram a expectativa de que a Lei implantada possa atender o acesso à educação infantil e à formação integral como prerrogativas exigíveis para a Educação Infantil. Também vale ressaltar a Lei 11.330/06, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental, tornando a matrícula obrigatória a partir de 06 anos de idade. Na ocasião, a Educação Infantil passou a atender as crianças da pré-escola com idade de 04 e 05 anos.

Em 2009, a Emenda Constitucional 59/2009 se tornou um marco para a Educação Infantil ao transformá-la em obrigatória para as crianças de 04 e 05 anos e, em seguida, anunciar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Como instrumentalização para analisar o acesso e a formação integral no interstício de 2001-2010, com maior expressão no PNE (2001-2010), em dois momentos: de 2001-2005 e 2006-2010, apresentam-se as Tabelas 2 e 3, nos próximos tópicos.

2.2.1 Acesso à Educação Infantil e à formação integral no âmbito do PNE 2001-2005

Neste tópico, discorrem-se acerca das estimativas do número de matrículas por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade – período de 2001 a 2005. Tais dados servem para tratar do acesso à Educação Infantil e à formação integral no período de 2001-2005, transição do Governo Fernando Henrique Cardoso para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Tabela 2 – Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade – período de 2001 a 2005

Brasil/Região/UF/ Município	ANO				
	2001	2002	2003	2004	2005
Brasil	4.757.680	4.948.390	5.155.217	5.555.616	5.136.469
Norte	376.351	399.631	426.584	481.788	510.846
Nordeste	1.613.327	1.641.248	1.697.536	1.967.869	1.905.089
Sudeste	1.939.277	2.061.739	2.153.212	2.176.176	2.389.079
Sul	580.875	592.772	612.428	630.908	645.949
Centro-Oeste	247.850	253.000	265.457	298.877	339.707

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos dados do MEC/INEP/SEEC.

A Tabela 2 explicita que o número de acesso à pré-escola aumenta a cada ano. O marco regulatório para pensar sobre essa temporada é o PNE (2001- 2010). No ano em que o referido documento foi aprovado, 2001, o presidente era Fernando Henrique Cardoso, divulgador do capitalismo sobreposto à política educacional. Entre as principais particularidades do PNE (2001-2010), Saviani (2016, p. 280-281) explica que a redação não foi neutra: reflete as questões e o teor neoliberal:

[...] o enunciado das diretrizes tende a ficar num nível de abstração e de generalidade não dando margem, também, a maiores controvérsias. As divergências vão se manifestar mais especificamente no que se refere aos objetivos e metas, em especial àquelas que se relacionam, direta ou indiretamente, ao problema do financiamento. Mesmo nesse caso, boa parte das metas também são incontroversas por obviedade ou por ambiguidade. [...] Outro indicador da inocuidade do Plano é a profusão de objetivos e metas, o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório [...] as controvérsias em torno das medidas incorporadas ao PNE referem-se, predominantemente, à questão do “financiamento e gestão”, o impacto financeiro manifesta-se em todos os aspectos contemplado no Plano.

Nesse formato, com características tendenciosas de abstração, generalidade, controvérsias, ambiguidades, inocuidade e dispersão, o PNE (2001-2010) se tornou uma tentativa frustrada, para não dizer vetada. Saviani (2016, p. 285-286) assevera:

De fato, os vetos apostos pelo presidente da República ao texto do PNE aprovado pelo Congresso incidiram predominantemente sobre a questão dos recursos financeiros destinados à educação. E este é o aspecto essencial dos planos, pois, sem que esses recursos sejam assegurados, o plano todo não passará de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas.

Vê-se, por essas metas vetadas de recursos financeiros, conforme Saviani (2016, p.287), “que o objetivo do governo era evitar qualquer possibilidade de ampliação dos recursos da União investidos na educação”. Aqui está demonstrado a política obscurantista e sua vinculação com a falta de prioridade dada à educação. Aparentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 181-182) seria:

[...] para estabelecer políticas e metas para dez anos, aprovado pelo Congresso Nacional pela Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001, tendo sua vigência encerrada ao fim do ano de 2010. Conforme esse plano, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar planos decenais correspondentes para adequação às especificidades locais, o que efetivamente não ocorreu em vários estados e municípios. [...]. Este foi o primeiro PNE submetido à aprovação do Congresso Nacional, por exigência legal inscrita tanto na Constituição Federal de 1988 (art. 214) como na LDB nº 9.394/1996 (art. 87, §1º).

Como bem enunciam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o PNE representou uma medida política educacional decorrente da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96. Saviani (2000, p. 03) manifesta sua impressão:

A importância do Plano Nacional de Educação deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, implicando na definição das ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados, dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano, que a própria LDB definiu para um período de dez anos.

Cabe destacar o reconhecimento pronunciado por Saviani (2000): o PNE poderia ter sido um marco para a organização da educação brasileira. É pertinente realçar a relevância de um documento desse gabarito e sua responsabilidade em estabelecer políticas e metas educacionais em um período de 10 anos. No tocante ao acesso à Educação Infantil, conforme a Meta 1 do PNE (2001, p. 45), está declarada para o decênio 2001/2011, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

Verifica-se que as intenções eram alcançar 80% do acesso à Educação Infantil para as crianças entre quatro e cinco anos. A Tabela 2, embora apresente dados referentes ao período de 2001 a 2005, anuncia a evidência do risco do não

atendimento dessa meta ao mostrar que houve avanços no acesso e aumento no número de matrículas, todavia esse aumento não se configura como uma conquista se confrontado com a meta estabelecida pelo documento.

Apesar de o PNE (2001-2010) possuir 295 metas, o termo “educação integral” ou “desenvolvimento integral não está redigido em nenhum dos objetivos ou metas. Nesse documento, há apontamentos para o tempo integral e não para a educação integral, demonstrando que no PNE (2001-2010) se adequa a lógica do capital, atendendo enfaticamente a necessidade de receber as crianças no tempo de trabalho de seus responsáveis em detrimento do desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, suas orientações privilegiam a educação que atende à demanda do trabalho, com vasta prioridade ao Ensino Superior, negligenciando as propostas de ensino para a Educação Infantil.

Nessa direção, é possível perceber o descompasso entre o instituído (PNE) e a oferta do acesso na pré-escola. A Tabela 2 ilustra a elevação da quantidade em termos de acesso, contudo nessa situação deficitária que assola a educação Infantil no país, causada pela falta de investimento na educação brasileira, não sendo possível ser compreendido como uma conquista objetiva. No que diz respeito à educação integral, também não está contemplada. A situação empobrecida persiste.

Nessa temporada de 2001 a 2005, considerando o PNE (2001-2010), não houve conquistas para o acesso à Educação Integral e à formação integral no que se refere à Educação Infantil brasileira. Assim, continua-se na tentativa de melhor explicar o objetivo proposto. Torna-se necessário, portanto, investigar os marcos regulatórios no período de 2006 a 2010; é o que se faz na sequência.

2.2.2 Acesso à Educação Infantil e à formação integral no âmbito do PNE 2006-2010

Ampliar a pesquisa nesse decênio, estabelecida pelo marco regulatório do PNE (2001-2010) nos anos de 2006 a 2010 exige lembrar da Lei 11.330/06 que tornou a matrícula obrigatória a partir de 6 anos de idade no Ensino Fundamental. Posteriormente, em 2009, a Emenda Constitucional 59/2009, que tornou a Educação Infantil obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

A Tabela 3 reproduz o número de matrículas por faixa etária na pré-escola de 4 a 5 anos de idade no espaço temporal de 2006 a 2010.

Tabela 3 – Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 5 anos de idade – período de 2006 a 2010

Brasil/Região/UF/ Município	ANO				
	2006	2007	2008	2009	2010
Brasil	5.048.769	4.976.641	5.015.087	4.900.441	4.717.516
Norte	626.739	477.431	481.717	485.768	453.288
Nordeste	2.439.490	1.654.383	1.673.638	1.666.025	1.569.111
Sudeste	2.372.863	2.061.957	2.089.900	1.954.852	1.880.329
Sul	651.087	495.953	489.374	503.221	510.188
Centro-Oeste	329.752	286.917	280.458	209.575	304.600

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos dados do MEC/INEP/SEEC.

A Tabela 3 é o instrumento que dá continuidade para pensar sobre o acesso e formação à Educação Integral para a Educação Infantil brasileira entre 2006 e 2010 no Brasil, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. No período, finda o primeiro governo (2003-2006) e inicia-se o segundo (2007-2010). De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 188), no primeiro mandato o então presidente Lula assumiu o país com a premissa de que a educação seria prioridade do plano de governo, “Uma Escola do Tamanho do Brasil foi o nome do programa para a Educação”. Os autores continuam:

Após o encerramento do primeiro governo Lula (2003-2006), verificou-se que algumas metas de seu programa foram atingidas, como o Fundeb e a definição do custo-qualidade por aluno, enquanto outras estavam em via de realização, como o sistema nacional articulado de educação, proposto para o novo Plano Nacional de Educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 191).

Ainda corroborando os autores, no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, os programas articulados à educação pública ganharam proeminência e visibilidade. A esse governo estão articuladas as metas que foram atingidas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)⁶ e as

⁶ O Fundeb substituiu o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que era restrito ao financiamento do Ensino Fundamental. Depois de uma grande mobilização de diferentes entidades e movimentos, conseguiu-se incluir as creches (crianças de 0 a 3 anos) no Fundeb. Cabe a ressalva que o projeto aprovado inicialmente incluía apenas a pré-escola, fragmentando a educação infantil (CORSINO, 2012, p. 1).

proposições para um novo Plano Nacional de Educação, em que o principal consistia no propósito da edificação de um Sistema Nacional de Educação que pode ser entendido como uma ação para definir o regime de colaboração entre os entes federados no enfrentamento das desigualdades sociais que repercutem na educação.

Em 2006, pouco mais de dez anos após a LDB 9394/96 ter indicado o Ensino Infantil como primeira etapa da educação básica, houve uma conquista vital para a sua edificação, pois foi incluída no Fundeb. Conquistou respaldo para seu financiamento e isso possibilitou que os sistemas municipais de ensino pudessem ampliar vagas e melhorar o atendimento em creches e pré-escolas. Mas para que efetivamente essa expectativa de ampliação e atendimento recebesse a demanda, havia uma série de fatores como, por exemplo, políticas públicas, organização do tempo e do espaço, infraestrutura e outros. Nessa direção, Saviani (2016, p. 90) enfatiza que

[...] sem dúvida, o FUNDEB representa considerável avanço em relação ao FUNDEF. No entanto, é forçoso reconhecer que se trata de um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do funcionamento da educação [...] não tem força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja, a ampliação dos recursos permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais.

Feita essa premissa, cabe evidenciar o decênio entre 1998 e 2008, temporada de muitas conquistas para a Educação Infantil, mas que não foi uma condição alcançada por todas as crianças. O acesso e a formação ocorreram de forma desigual, relacionados com a origem social e a pertinência étnico/social. Campos (2013, p. 10) narra que:

As taxas de matrícula em creche dobraram no país entre 1998 e 2008, chegando a 18% nesse ano; na pré-escola, a porcentagem de crianças entre 4 e 6 anos de idade subiu de 40% para 80%, incluindo aquelas matriculadas no início do ensino fundamental. Porém, o acesso à Educação Infantil não ocorre de forma igualitária para a população: as regiões mais desenvolvidas apresentam taxas de matrícula em creche mais elevadas que as demais; as áreas urbanas apresentam índices muito mais altos do que as rurais; crianças de famílias com renda per capita mais baixa apresentam taxas de matrícula significativamente mais baixas, assim como as crianças não brancas.

A respeito das desigualdades, Carneiro (2018, p. 28) afirma que “[o] Brasil tem presença na composição do cenário das nações com expressivos índices de desigualdades e de distorções educacionais do mundo”. Isso pode ser entendido

como um sinal de que as políticas públicas para a educação brasileira precisam avançar. Não é mais possível ficar apenas no discurso. As propostas da Constituição de 1988, da LDB 9394/96, do RCNEI (1998) e as 25 metas que contemplam a Educação Infantil do PNE (2001-2010) já poderiam receber tratamento integrado para as orientações da organização da primeira fase da Educação Básica.

Ao se considerar tais elementos e especialmente a Tabela 3, é possível perceber que, no ano de 2006, em consequência do enlace dos marcos legais com a Constituição de 1988, houve uma aparente diminuição de matrículas das crianças de 4 e 5 anos de idade. Em 2005, o número de matrículas (Tabela 2) totalizava 5.136.469, e em 2006, declinou para 5.048.769. Nesse mesmo ano, foram priorizadas a universalização e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei 11.274 de 06/02/2006). A faixa de idade para a Educação Infantil, período pré-escolar, foi definida de 04 a 05 anos de idade. Com esse corte na idade de 06 anos que passou a fazer parte do Ensino Fundamental, a tendência pode ser diminuir o número de crianças no período pré-escolar.

A discussão aprofundada sobre o corte de ingresso no Ensino Fundamental não está contemplada neste trabalho, contudo é importante destacar que essa ação carrega consigo questões complexas e tensões presentes na antecipação da escolaridade das crianças de 6 anos sem as devidas ocorrências para o atendimento de suas condições físicas, pedagógicas, cognitivas e afetivas. Saviani (2016, p. 89) afirma que:

[...] podemos considerar a medida um avanço por ampliar o tempo da escolaridade obrigatório. E como a tendência que vinha generalizando-se já era a de iniciar a alfabetização no último ano da pré-escola, isto é, aos 6 anos, então a incorporação dessa faixa etária ao ensino fundamental faz sentido e deveria estar identificada como as atividades pedagógicas ligadas a prontidão para a alfabetização e ao início do próprio processo de aprendizagem da linguagem escrita. Assim entendida, essa medida deveria vir em favor da garantia de uma educação de qualidade que permitisse, ao longo dos nove anos do ensino fundamental obrigatório, assegurar o domínio pleno dos conhecimentos básicos, de teor científico, a toda população do país. Mas, se prevalecer a atual orientação das políticas educacionais de considerar a escolarização como ritual mecânico mais preocupado em assegurar estatísticas aceitáveis pelos organismos internacionais do que em garantir aprendizagem das crianças, a extensão para nove anos não terá nenhuma importância pedagógica.

Diante desse cenário, é possível verificar que os marcos legais, em sua maioria, não se traduzem, no âmbito do atendimento, em conquistas de acesso e formação à

educação integral. Aqui, interessa observar a intensa queda de matrículas no pré-escolar: de 5.048.769, em 2006, para 4.976.641 em 2007, que pode estar diretamente relacionada com a Lei 11.274, de 06/02/2006. Depois dessa ocasião, o acesso oscila, com tendência ao aumento no pré-escolar. Carneiro (2018, p. 28) pontua que “este crescimento, no entanto, ainda está da linha final da universalização da pré-escola”. Não menos grave é o que Carneiro (2018, p. 117) acrescenta:

Na verdade, a situação é crítica em todo o território nacional, ou seja, os números da Educação Infantil, quando vistos à luz da dependência administrativa das instituições por etapa de ensino, revela que estamos muito aquém das necessidades concretas da população.

Essa anotação implica em uma imensa complexidade em termos de acesso e formação à educação integral, na Educação Infantil brasileira, ao se considerar os distanciamentos do marco legal da realidade social e educacional. Isso pressupõe que a expansão de matrículas que aparentemente expressa o acesso à Educação Infantil não chega a todos, e não é exatamente a educação que atende às necessidades da população. Campos (2013, p.4) preconiza que:

A expansão horizontal e vertical dos sistemas escolares reflete as características de desigualdade da sociedade: não é a mesma educação que chega a todos ou a quase todos e, também, não é sempre que a educação oferecida corresponde às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos.

Tal citação reforça que a Educação Infantil em nosso país vem continuamente enfrentando desigualdade e limitações no processo de escolarização. Pesa sobre esse nível de ensino as contradições das desigualdades, limitações e disparidades entre as classes sociais.

Depois da universalização e ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, houve uma preocupação com a garantia de condições mínimas de qualidade no atendimento das crianças na pré-escola. Também se encontrava em visibilidade, na agenda da política educacional, a escola pública e de qualidade, com o ideário de experiências pedagógicas com Educação Integral propugnada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, instituída pela política de Educação Integral no Governo Federal, pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007.

Aqui, abre-se um parêntese para realçar que, antes mesmo de a política de Educação Integral ser instituída pelo governo federal, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro já desenvolviam experiências pedagógicas fundamentados em uma concepção de

Educação Integral. Chagas, Silva e Souza (2012, p. 72) ponderam que Anísio Teixeira [...] idealizou as “escolas-parque na década de 1950 na Bahia. Darcy Ribeiro [...] implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1980”. Isso significa que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são os principais precursores da concepção de Educação Integral. É importante, então, apresentar o que estava sendo proposto por cada um deles. Nas palavras de Teixeira (1977, p. 141):

[...] desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização. [...] E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Em consenso com Saviani (2008c), compreende-se que a proposta de Anísio Teixeira tinha característica de um programa científico composto por uma Educação Integral articulando educação física, moral e cívica com intenções de desenvolver hábitos higiênicos. De acordo com Maciel, Silva e Frutuoso (2019), na primeira incursão de Anísio foi possível distinguir sua concepção de educação que estava de acordo com as ideias da Revolução Francesa, transformada por influência de Dewey. E, posteriormente, superada a concepção deweyana, constituiu-se uma definição de Educação Integral mais ampla. Segundo Maciel, Silva e Frutuoso (2019, p. 178):

[...] antes de ser tempo (que aliás não cita), embora fale, no mesmo discurso, em dia completo, é educação do ser humano em suas múltiplas dimensões (física, social, moral, intelectual) por meio de um programa científico composto pelas mais diferentes áreas de conhecimento, atividades artísticas, culturais e esportivas, sustentadas por um programa de proteção à saúde, no qual se inclui a nutrição [...] envolve as dimensões humanas, o programa científico completo.

A Educação Integral pensada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira contemplava o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. Darcy Ribeiro lançou sua proposta após sua arrojada experiência pedagógica nos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. Ribeiro (1986, p. 47-52) enfatiza:

[...] um programa educacional integrado, capaz de realmente mobilizar para a aprendizagem o potencial dos alunos [...] múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula [...] recreações,

esportes e atividades culturais [...] formação coletiva de todas as pessoas envolvidas no processo (alunos, professores, diretores, funcionários e a própria comunidade) [...] suprir as necessidades alimentares [...] fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário [...] proporciona a todos assistência médica e odontológica [...] visão interdisciplinar [...] respeito ao universo cultural dos alunos [...] erradicar o fenômeno indesejável da repetência e do baixo nível de aprendizagem [...] desenvolvimento integral de suas potencialidades individuais e sociais.

A proposta pedagógica dos CIEPs também estabelecia o combate à reprovação escolar, a formação dos profissionais da educação, alimentação adequada, material didático, uniformes e assistência médica e odontológica gratuitos. Também havia comprometimento com o desenvolvimento integral, amparado no conjunto do processo escolar que viabilizava um arrojado ambiente escolar, com estrutura arquitetônica atraente e instigante, como informam Maciel, Silva e Frutuoso (2019, p. 179):

Tanto quanto as Escolas-Parque, os CIEPs não podem ser entendidos sem a estrutura arquitetônica que lhes são inerente e, no caso dos CIEPs, sem as condições históricas ditadas pela Lei 5.692/71, razão última de uma estrutura curricular engessada, na qual se **priorizou mais o tempo que a educação integral** [...] os CIEPs inauguram uma modalidade de educação integral, o tempo integral, que servirá de base – levados em consideração o tempo histórico e as particularidades de cada um – tanto para os CEUs, quanto para o Programa Mais Educação (grifo nosso).

Os referidos autores evidenciam que as duas experiências pedagógicas são parcialmente semelhantes, a Educação Integral Liberal, vinculada a Anísio Teixeira, e o tempo integral. Embora tenham sido pensadas em diferentes vinculações epistemológicas e históricas, ainda assim só podem ser compreendidas vinculadas à estrutura arquitetônica que cada uma exigia.

A edificação das experiências pedagógicas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro identifica-se na busca por uma escola pública democrática que manifeste o reconhecimento pela educação das classes populares. Por sua vez, as políticas educacionais propuseram a Educação Integral mediante os desdobramentos das experiências pedagógicas no Brasil nas escolas-parques concebidas por Anísio Teixeira, e nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados por Darcy Ribeiro.

Com base nos estudos de Maciel, Silva e Frutuoso (2019) foram expostas duas modalidades de Educação Integral, a Liberal, diretamente ligada a Anísio Teixeira, e

a Educação Integral de Tempo Integral, relacionada às demais propostas, inclusive aos CIEPs de Darcy Ribeiro. Logo, a proposta de Educação Integral vem sendo pensada há tempos, e mesmo antes do Programa Mais Educação⁷, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, fazia parte da realidade de alguns estudantes brasileiros.

Cabe assinalar que, dessas modalidades de Educação Integral, é compreensível que se tenham construído outras experiências pedagógicas de Educação Integral, compostas em/por expressões locais a partir de novas e intensas reconduções epistemológicas de projetos e experiências pedagógicas alicerçadas na Educação Integral. Nesse caso, antes mesmo da Portaria Interministerial nº 17/2007, acontecia o Projeto Burareiro de Educação Integral, experiência pedagógica no Estado de Rondônia. A esse respeito, Maciel, Silva e Frutuoso (2019, p. 176) discorrem:

Nos anos de 2005 e 2006, na cidade de Ariquemes (RO), durante vinte meses, é realizada a experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral que, inspirada no CIEP, diferencia-se deste por ser orientada pela pedagogia histórico-crítica e conceitos basilares como o princípio educativo do trabalho, omnilateralidade, emancipação e, principalmente, politecnicidade, cuja concepção dá origem ao conceito de politecnicidade como princípio pedagógico, base para concepção de uma terceira modalidade de educação integral: a educação integral politécnica.

Nessa lógica, o Projeto Burareiro, na cidade de Ariquemes - RO, origina a terceira modalidade de Educação Integral, a Educação Integral Politécnica. É importante observar, no excerto, o cuidado dos autores de explicar a vinculação epistemológica da Educação Integral Politécnica, qual seja, uma experiência pedagógica amparada na Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia inspirada no marxismo. Sobre isso, destacam-se as considerações de Saviani (2012, p. 81):

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras,

⁷ Segundo Moll (2012, p. 132), “[...] o Programa Mais Educação estabelece-se como estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas”.

dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Isso significa que há influência da Pedagogia Histórico-Crítica nos princípios e conceitos basilares da proposta pedagógica, tendo o trabalho como princípio educativo e a politecnia como princípio pedagógico para o alcance de uma Educação Integral que emancipe o estudante e possibilite a sua omnilateralidade.

Pode-se afirmar, assim, apoiados em Maciel, Silva e Frutuoso (2019, p. 176) que “as definições de educação integral, desde então, são concebidas de conformidade com as vinculações epistemológicas e as condições históricas vividas por seus autores”. Nesse ponto, revelam-se as tensões presentes nos conceitos e princípios basilares das modalidades de Educação Integral: Educação Integral Liberal, Educação Integral de Tempo Integral e Educação Integral Politécnica. Maciel, Silva e Frutuoso (2019) construíram com maestria o quadro das modalidades de Educação Integral. Veja-se a seguir.

Quadro 1- Síntese das modalidades de Educação Integral com suas pedagogias, finalidades e concepção político-ideológica dominantes

MODALIDADE E CRITÉRIOS	TEMPO INTEGRAL			EDUCAÇÃO INTEGRAL LIBERAL	EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA
Experiências Pedagógicas	CIEPs	CEUs	Mais Educação	Escola-Parque	Burareiro
Pedagogia Dominante	Escola Nova	Freireana	Autonomia(*) Construtivismo Competências	Escola Nova	Histórico-Crítica
Finalidade Pedagógica	Formação Parcial	Formação Parcial	Formação Parcial	Formação Integral Liberal	Formação Integral Politécnica
Concepção Político-Ideológica	Socialismo Democrático	Social Democracia	Neoliberal	Liberalismo Democrático	Socialista

Fonte: Maciel, Silva e Frutuoso (2019, p. 186).

O Quadro 1 contribui para evidenciar a distinção entre as modalidades de Educação Integral. À vista das considerações ali presentes, Maciel, Silva e Frutuoso (2019, p.186-187) concluem que:

[...] a modalidade tempo integral, ao priorizar a extensão do tempo, sob múltiplas formas de aproveitamento deste, pode ser efetivada sem maiores requisitos técnicos e infraestruturais; a modalidade educação integral liberal, ao pressupor infraestrutura compatível com a concepção, equipamentos, docência e gestão especializadas, para alcançar o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de múltiplas possibilidades formativas, é uma modalidade que, só pontualmente, tem sido efetivada; a modalidade educação integral politécnica que, além das características da liberal, pressupõe formação pedagógica politécnica, domínio técnico de integração curricular e compromisso com os fins da pedagogia histórico-crítica, é uma modalidade que, mesmo em face das dificuldades impostas pelos sistemas oficiais de ensino, começa a ganhar espaços no universo docente, condição *sine qua non* para sua implementação.

Eis, portanto, como compreender os conceitos e princípios basilares das três modalidades de Educação Integral derivadas de experiências pedagógicas, quais sejam: a de Tempo Integral, a Educação Integral Liberal e a Educação Integral Politécnica. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, enquanto intelectuais que pensaram a Educação Integral, foram os que mais avançaram e realizaram experiências pedagógicas. Com inspiração neles, e superando esses modelos, no Projeto Burareiro, com intenções coletivas, estudos, pesquisas e experiências pedagógicas, se revela a Educação Integral Politécnica, pensada principalmente por Maciel (2013).

Ao se considerar essa última modalidade de Educação Integral, nossa tarefa crucial nesta pesquisa é pensar em um horizonte alternativo à ideologia capitalista

para a educação. Por essa razão tal modalidade se fundamenta na concepção marxiana de educação, associando-se às propostas da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja finalidade consiste em superar as pedagogias burguesas. Lombardi (2020, p. 09) acrescenta:

Estamos avançando nos estudos sobre o marxismo e as contribuições dos clássicos para a formulação teórica de pedagogia revolucionárias; hoje não desconhecemos as contribuições de Marx e Engels; também as de Lenin, Krupkaia, Blonski, Lunacharsky; Makarenko, Pistrak e Gramsci; da psicologia histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygotsky, Alexander Luria, Alexei Nikolaievich Leontiev e Daniil B. Elkonin. Todos esses estudos possibilitam-nos entender, hoje, como pensar uma educação para a educação infantil que rompa com a concepção burguesa de educação. Então mais que oportuno um debate da pedagogia histórico-crítica e sua colaboração para tal nível de ensino.

A Educação Integral Politécnica, tal como formulada por Maciel e Braga (2007, p. 61), compreende:

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentido (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

Conforme Maciel e Braga (2007), a Educação Integral Politécnica como princípio pedagógico é capaz de mobilizar os processos educativos em busca do desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, articulando cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade. Nessa proposta, para explicitar como se desenvolve a cognição, apresenta-se a compreensão de Maciel (2018, p. 97):

[...] capacidade de entender e transformar a realidade exterior, não se desenvolveria sem os sentidos, sensores por intermédios dos quais a realidade exterior, em sua múltipla e complexa variedade histórico-natural, é transmitida para processamento no cérebro.

Em Maciel (2018), a Educação Integral Politécnica, por vezes, tem sido entendida ou mesmo reduzida a um processo escolar, prioritariamente no Ensino Médio, integrado à formação técnica. Um exemplo está no conceito de politecnicidade explicado por Saviani (2020b, p. 27):

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base a multiplicidade de processos e técnicas de produção existente.

Em uma proposta pedagógica mais ampla, a Educação Integral Politécnica é compreendida como possibilidade de uma educação plena, integral, humanizadora e emancipadora e deve ser oferecida aos escolares desde a Educação Infantil. Maciel (2013, p. 131) explica que o “[...] O conceito politecnia decorre da concepção marxiana de educação”, qual seja:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação Intelectual; 2. Educação Corporal, tal como a que se com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 1983, p. 60).

Em conformidade com Marx (1983), o processo educativo precisava congregiar três aspectos: educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica. Maciel (2013, p. 132) afirma: “Desde Marx, a relação entre educação e trabalho é mais ampla e envolveria necessariamente a educação intelectual e corporal”. Assim, o princípio formativo em questão é explicado da seguinte maneira por Maciel, Braga e Ranucci (2013, p. 26):

[...] concebe-se politecnia como um processo de desenvolvimento das dimensões lógico-cognitiva e psíquica (onde o conhecimento científico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade como efetivo exercício político das relações humanas (onde a cidadania, a ecologia humana e a saúde tenham prioridade).

No âmbito do Projeto Burareiro, reformula-se o conceito de politecnia (MACIEL, 2018, p. 97 e 104)⁸:

A politecnia, não mais como uma dimensão particular de uma concepção, e sim como um princípio [...] Politecnia é o princípio pedagógico, que visa orientar os processos educativos a buscar o

⁸ É decisivo o estudo do texto de Marx e a Politecnia ou do princípio educativo ao princípio pedagógico. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 8, n. 2, p.85-110, maio/ago. 2018 de Maciel (2018) para melhor compreender a reformulação e a ampliação do conceito de politecnia.

desenvolvimento das dimensões intelectual, física, tecnológica e política, desenvolvimento esse que, em seu conjunto, é o desenvolvimento da omnilateralidade humana, por cujo processo está associado a emancipação humana.

Ao ampliar o conceito de politecnia, Maciel (2013) também ampliou o *lócus* do processo de formação educacional, como propala entusiasticamente: “Não é apenas o campo do Ensino Médio, mas todo o processo de formação educacional, da Educação Infantil ao Ensino Médio” (MACIEL, 2013, p. 133). Em síntese, a Educação Integral Politécnica é uma possibilidade de educação omnilateral desde a infância, ou seja, uma formação que busca o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, que capacita e humaniza as crianças em uma concepção marxiana de educação.

Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 476), ao definirem a concepção de homem, definem também a concepção de criança: “[...] é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral”. Com esse posicionamento, a criança passa a ser concebida como um sujeito composto biologicamente, inacabado, em construção pela instrumentalização, mediante as relações sociais, sujeito histórico, de direitos ao conhecimento sistematizado.

Por conseguinte, a concepção de criança, para quem pensa a educação com base na Pedagogia Histórico-Crítica, é a de um ser histórico e de direitos, e para além disso, um ser social e político, que encontra nos pares mais desenvolvidos um exemplo de humanização e emancipação a ser assumido, que lhe permitam conhecer e se apropriar da multiplicidade de conhecimentos sem distinção de classes sociais, gêneros, etnias e outros aspectos determinantes da sociedade capitalista.

A concepção de criança tem sido historicamente reformulada e suas consequências são refletidas no interior das instituições escolares. Nesta pesquisa, a concepção de criança que se harmoniza com o estudo foi elaborada por Lazaretti e Arrais (2018, p. 39):

Um sujeito ativo, ou seja, um sujeito que, no processo de aprendizagem, na execução de qualquer tarefa, coloca em movimento suas capacidades de ação, movimenta suas funções psíquicas. Isso significa dizer que é “em atividade” que essa criança “pode” aprender e se desenvolver e que esse processo depende da qualidade das mediações intencionalmente organizadas e conduzidas; depende de

um ensino capaz de elevar a criança a níveis superiores de desenvolvimento, produzindo nelas novas formações psíquicas, novas necessidades e motivos.

Com essa elaboração, amplia-se e forma-se uma nova concepção de criança quando se considera o movimento das funções psíquicas ante os processos intencionalmente elaborados para elevar a criança a níveis superiores de desenvolvimento. Desse modo, pode ser considerada a importância da Educação Integral Politécnica na ação dirigida para o domínio desenvolvimento das dimensões intelectual, física, tecnológica e política.

A partir do conceito de politecnicidade e no princípio da concepção de criança é possível ilustrarmos possibilidades de Educação Integral Politécnica na Educação Infantil graças à formulação dos princípios pedagógicos mais específicos, tais como integração curricular, integração dos espaços educativos e desenvolvimento das capacidades humanas. Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 476) apontam que:

A integração curricular dos processos educativos é concebida, aqui, como integração tanto entre as disciplinas quanto entre as diversas áreas de atuação das atividades socioculturais e profissionalizantes, em estreita relação com os conteúdos das disciplinas do ensino regular. Por conseguinte, a integração curricular é constituída por duas dimensões didáticas: uma baseada no princípio da natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, e a outra, no princípio da indissociabilidade entre conhecimento científico-tecnológico e atividade sociocultural-profissionalizantes.

Essa síntese oportuniza constituir uma condição fundamental para pensar nas possibilidades de Educação Integral Politécnica na Educação Infantil, intervenções educativas que contemplem diferentes temas (conteúdo das disciplinas do ensino regular), oportunizem experiências que desenvolvam o psiquismo, as capacidades motoras, a sensibilidade e a sociabilidade, além da organização da rotina (ensino, tempo e espaço).

Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 476) enunciam que “[...] somente assim será possível integrar tempo, espaço e desenvolvimento humano, base para uma práxis educativa, de fato transformadora, por ser formadora de um novo homem, mais completo e mais humano”. A defesa de uma Educação Integral Politécnica na Educação Infantil exige disponibilizar às crianças o que há de mais científico, encantador, colorido, sensível e significativo, que potencialize o apreço pelo

conhecimento histórico e social da humanidade expresso nas elaborações artísticas maximamente elaboradas.

A Educação Integral Politécnica se apresenta como uma proposta de ensino na Educação Infantil para além do que comumente é ofertado às crianças da pré-escola. Para que se tenham possibilidades de Educação Integral Politécnica na Educação Infantil, a proposta pedagógica deve fundamentar-se na Pedagogia Histórico-Crítica; essa condição pode instrumentalizar o trabalho docente que objetiva o máximo desenvolvimento dos estudantes desde a infância.

Como observado, a proposta da Educação Integral Politécnica derivou das modalidades de educação integral vinculadas às experiências pedagógicas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. As discussões relativas ao desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas como expressão de Educação Integral foram compreendidas, inicialmente, por duas modalidades de Educação Integral: a Educação Integral Liberal e a Educação Integral de Tempo Integral, respectivamente. As experiências pedagógicas de Educação Integral pensadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro têm diferentes bases epistemológicas e condições históricas distintas, entretanto são parcialmente semelhantes, visto que apenas podem ser compreendidas vinculadas à estrutura arquitetônica que cada uma exigia.

E dessas modalidades de Educação Integral surgiu a terceira modalidade, a Educação Integral Politécnica, no Projeto Burareiro de Educação Integral na cidade de Ariquemes, RO. Nesse trabalho decisivo, coordenado por Maciel (2013), se demonstra, assim, que está presente a defesa pelo desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. O destaque recai no fato de que sua orientação epistemológica está na Pedagogia Histórico-Crítica e tem a politecnia como princípio pedagógico. Dessa maneira, o compromisso com a omnilateralidade, emancipação e humanização dos estudantes decorre de critérios de ordem epistemológica, ontológica e metodológica. Por conseguinte, a Educação Integral Politécnica, no contexto das políticas públicas de Educação Infantil, que por enquanto têm reproduzido desigualdade e insucesso, é capaz de contribuir para o desenvolvimento das capacidades humanas, sejam psíquicas, motoras ou afetivas, assim como a sociabilidade como exercício político das relações humanas.

Pontua-se, no entanto, que a prática recorrente tem sido estabelecer e ampliar o tempo de permanência, sem ampliar as dimensões intelectual, física, tecnológica e política. A mera expansão do tempo na instituição escolar não garante o

desenvolvimento integral do alunado. Se os marcos legais considerarem apenas o tempo, não haverá conquistas vinculadas à Educação Integral na Educação Infantil.

Após essas considerações, dá-se continuidade tratando da Tabela 3 e dos marcos regulatórios da temporada 2006-2010. É bom lembrar que, desde a Constituição de 1988, reafirmada pela LDB 9394/96, a criança é um sujeito de direito e a Educação Infantil tornou-se parte integrante da educação básica. Não obstante, o processo histórico, apesar dos marcos legais, mostra-se contraditório. Em outras palavras, a Educação Infantil tem sido excluída, não tem conseguido obter conquistas concretas e objetivas. Depois da universalização e ampliação do Ensino Fundamental e do corte da faixa de idade na Educação Infantil redefinido para 0 a 5 anos de idade, houve a inserção da Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009.

Nessa direção, Carneiro (2018, p. 87) explana que: “a partir de agora, os pais têm o dever de matricular as crianças na Educação Infantil a partir dos 4 anos, direcionando-as para a pré-escola. A educação básica alonga-se dos 4 aos 17 anos”. Nesta pesquisa, não visamos a aprofundar os estudos relacionados a esse fato, contudo citamos Kramer, Nunes, Corsino (2011, p. 76) ao afirmarem que “[...] corre-se o risco de desvincular a Educação Infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrentar a verticalidade do processo escolar”, enfim, de se distanciar mais uma vez dos marcos legais e referenciais curriculares para essa etapa da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) foram instituídas em seguida. Nesse âmbito:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

Sua aplicabilidade está diretamente voltada às práticas pedagógicas e ao currículo da Educação Infantil. Cumpre destacar, respaldados nos escritos de Oliveira (2011, p. 120), que:

A aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 05/09) reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil dever ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas

o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

Com essa proposição de desenvolvimento integral, as palavras utilizadas não evidenciam a função principal da Educação Básica. De acordo com Saviani (2008a, p.13), a educação é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Na verdade, não consegue nem evidenciar as quatro dimensões do desenvolvimento integral propostas pela LDB 9394/96, distribuídas em desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. As conquistas permanecem mínimas em termos de acesso e formação à educação integral para a Educação Infantil brasileira. Saviani (2016, p.237) justifica:

[...] a concepção que orientou a proposta de Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC não corresponde aos interesses maiores da população brasileira em matéria de educação. As medidas preconizadas preservam o *status quo* evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente. Nesse contexto, mesmo a incorporação de avanços acaba sendo neutralizadas na gradualidade de sua distribuição ao longo dos dez anos previstos.

O quadro, porém, ao que parece, é totalmente desolador. Mas é necessário pensarmos sobre outro contexto espaço-temporal. Tudo o que foi dito pode ou não ser reafirmado entre 2011-2015. Como bem assevera Saviani (2020, p. 257), “não se pode evitar. Qualquer que seja o lugar ou época histórica a que se queira referir, confuso ou não, conturbado ou tranquilo, essa condição sempre se verificará”.

2.3 Acesso à Educação Infantil e à formação integral – 2011-2015

Em linhas gerais, busca-se demonstrar que o PNE (2001-2010), enquanto marco regulatório que definiu objetivos e metas para a educação infantil, não conseguiu atender de forma plena as expectativas previstas, resultando no mínimo em termos de acesso à Educação Infantil e à formação integral. Foi justamente no sentido contrário das conquistas que poderiam ter sido fomentadas para o acesso e formação à educação integral.

Entretanto, não é possível desistir, assolados pela insatisfação dos resultados das políticas públicas da educação infantil brasileira. Deve-se, portanto, pensar nos marcos regulatórios como reguladores das conquistas, em termos de acesso à educação integral e à formação integral na educação infantil brasileira e sobre o período de 2011 a 2015, evidenciados na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade – período de 2011 a 2015

Brasil/Região/UF/ Município	ANO				
	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	4.696.625	4.765.943	4.870.332	4.971.941	4.923.158
Norte	463.460	471.906	486.355	498.589	488.472
Nordeste	1.556.571	1.560.941	1.561.118	1.543.715	1.482.393
Sudeste	1.842.160	1.878.460	1.936.675	1.997.641	1.993.679
Sul	524.926	538.908	553.258	583.254	605.898
Centro-Oeste	309.508	315.728	332.926	348.751	352.716

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos dados do MEC/INEP/SEEC.

Ao se levar em consideração o intervalo temporal entre 2011 e 2015, é bom lembrar que o governo federal estava sob o mandato de Dilma Roussef (2011-2014). Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a referida presidenta manifestou a intenção de dar continuidade aos programas de educação do Governo Lula, em especial ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e efetivar outras ações importantes e pontuais como, por exemplo, a ampliação de oferta de creches e pré-escolas e a elevação dos recursos para a educação. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 210) afirmam, ainda, que:

Uma das questões mais cruciais que envolvem os planos educacionais diz respeito ao percentual dos recursos públicos a serem aplicados na educação. A proposta para o PNE de 2011 – 2020 restabelece o índice de 7%, vetado no primeiro PNE pelo presidente Cardoso – e ainda aquém do que a Conae de 2010 estabeleceu, ou seja, 10% do PIB.

Ao que nos parece, a ampliação de vagas veio acompanhada da ampliação dos recursos públicos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) argumentam que o aumento imediato do montante de recursos destinados à educação é condição preliminar indispensável. Inclusive para atender à necessidade de meio milhão de crianças de 4 e 5 anos sem pré-escola (CARNEIRO, 2018). Os resultados estatísticos entre 2011 e

2015 dependem muito das metas presentes no PNE (2001-2010). Todavia, o aumento de 4.696.625, em 2011, para 4.923.158, em 2015, não alcança a necessidade da população, particularmente os mais vulneráveis.

Esse resultado permite afirmar que, em relação ao acesso, não houve conquistas consideráveis. Embora a implementação do ensino em tempo integral seja uma das 20 metas do PNE, não é sinônimo de Educação Integral. Apesar de todo o reconhecimento do avanço e das conquistas desde os tempos remotos da República Velha (1889-1930), é forçoso reconhecer que os marcos legais não alcançam a garantia do que está prescrito nos documentos. As modificações acontecem e se mobilizam durante os diferentes governos, contudo não avançamos, não conquistamos uma mudança profunda em termos de acesso e formação à educação integral para a Educação Infantil brasileira.

A impressão que nos fica é a de que o universo ideológico ao qual estão ligados os marcos legais para a Educação Infantil, principalmente os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), estão relacionados ao neoliberalismo e ao pós-modernismo. Em consonância com Marsiglia (2011, p. 14):

Um aspecto que pode ser destacado é a concepção de conhecimento para o neoliberalismo e para o pós-modernismo. No caso do primeiro, valoriza-se o conhecimento tácito (imediate, aparente, cotidiano, em si). Para o segundo, o conhecimento é relativo, trata-se de uma construção mental individual ou coletiva que não tem o poder de se apropriar objetivamente da realidade, reduzindo-se a sinais, convenções e práticas culturalmente justificadas [...] ambos a relação do conhecimento se dá pela fragmentação e pelo utilitarismo.

Esse tipo de preceito, que remonta ao movimento da Pedagogia Nova, de acordo com Marsiglia (2011), se edifica pelas pedagogias “do aprender a aprender” em diferentes discursos, seja o do construtivismo, o da pedagogia de competências, de projetos, de professor reflexivo e outras. Ainda em Marsiglia (2011, p. 16), “o currículo escolar, na perspectiva do “aprender a aprender”, perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, pois deve voltar-se às vivências e cultura cotidiana do aluno”.

Essa é uma boa explicação para traduzir a incoerência entre o que está previsto nos marcos legais e as condições materiais das instituições que atendem o pré-escolar. Todavia, é importante versarmos sobre outros dados relevantes para a

problematização aqui conduzida. Assim, este texto segue até o período de 2016 a 2020.

2.4 Acesso à Educação Infantil e à formação integral no âmbito do PNE (2014-2024)

No que tange à educação infantil e à formação integral no período entre 2016 e 2020, houve a sequência da iniciativa do PNE (2014-2024). Diante disso, se faz adequado apresentar a Tabela 5 com o número de matrículas por faixa etária na pré-escola de 4 a 5 anos de idade.

Tabela 5 – Número de matrícula por faixa etária na pré-escola de 4 a 5 anos de idade – período de 2016 a 2020

Brasil/Região/UF/ Município	ANO				
	2016	2017	2018	2019	2020
Brasil	5.040.210	5.501.935	5.157.892	5.517.686	5.177.806
Norte	495.338	501.217	508.219	512.633	510.412
Nordeste	1.491.368	1.479.915	1.459.963	1.473.035	1.445.175
Sudeste	2.040.838	2.051.564	2.081.213	2.100.695	2.079.563
Sul	639.648	684.219	714.182	720.860	723.963
Centro-Oeste	373.018	385.020	394.315	410.463	418.693

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos dados do MEC/INEP/SEEC.

É oportuno lembrar que a Tabela 5 representa o tempo de transição do Governo de Michel Temer (2016-2018) para o Governo de Jair Bolsonaro (2019) até os dias atuais, em efervescência para uma nova eleição de presidente (2022). Aqui ainda está presente, entre os marcos legais, o PNE (2014-2024) contendo metas e estratégias para o novo decênio. Esse documento representa uma experiência coletiva, com caráter democrático, que pode ser mobilizado contra as políticas neoliberais, implantadas e implementadas cada vez mais no âmbito escolar. Na acepção de Arelaro (2007, p. 903):

A experiência de elaboração coletiva de um Plano Decenal de Educação, envolvendo cerca de cinco mil educadores, a partir de encontros municipais, estaduais e nacionais, que iam selecionando e “refinando” os diagnósticos e as sugestões apresentadas para a universalização do atendimento da demanda e a melhoria da escola e dos sistemas públicos de ensino, em todos os níveis e modalidades, nunca havia sido experimentada.

É proposital a ideia de repensar sobre o plano decenal, visto que, no percurso histórico dos marcos legais, tem sido identificada a dificuldade de articular o que está prescrito com a realidade concreta das necessidades da população brasileira. Pelo fato de o PNE (2001-2010) não ter sido implementado, houve a necessidade de elaborar um novo PNE (2014-2024). Nessa nova proposta, o pré-escolar (4-5 anos de idade) é direito exigível; assim, a primeira etapa da Educação Básica é uma prerrogativa constitucional. Nesse novo PNE (2014-2024), é proposta a universalização da Educação Infantil até 2016 em decorrência da Emenda Constitucional 59/2009, que ampliou a faixa de obrigatoriedade do ensino para 4 a 17 anos.

Tais mecanismos podem e devem possibilitar um planejamento intencional para atender às demandas da população brasileira no tocante a uma efetiva universalização do acesso das crianças no pré-escolar. Vale mencionar que a Educação Infantil não é composta apenas pelas crianças de 4 e 5 anos. Há as necessidades que devem ser contempladas para as crianças de 0-3 anos, com o cuidado de não fragmentar a composição do eixo e da estrutura da Educação Infantil. Neste trabalho temos, potencialmente, uma abordagem sobre o pré-escolar. No início do Governo Temer (2016-2018), o quantitativo de matrículas na pré-escola era de 5.040.210, e no final, apresentava um aumento, o número de acesso estava em 5.157.892.

No início do Governo de Bolsonaro, o número era de 5.517.686; depois de um ano, apresentou-se na faixa de 5.177.806. Os números oscilaram, porém, a meta da universalização, que seria para o ano de 2016, não ocorreu. O Brasil seguiu sem alcançar uma conquista considerável em termos de acesso na Educação Infantil. Ainda no Governo Temer, em dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinhada à Constituição Federal (1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e ao Plano Nacional de Educação (2015). Lazaretti (2020, p. 111) pondera:

Nesses documentos, são limitadas as metas educacionais em relação aos conteúdos mínimos e à regulamentação de um documento normatizador, em nível nacional que defina o conjunto das aprendizagens essenciais a ser ofertado a todos os alunos durante a educação básica [...]. Não apresenta, portanto, áreas de conhecimento nem conteúdo a serem ensinados e estabelece que a organização

curricular da educação infantil pode estruturar-se em eixos, em centros, em campos ou em módulos de experiências.

A Educação Infantil, embora tenha se constituído como primeira etapa da educação básica, está esvaziada de conteúdo. A organização curricular está estabelecida a partir das experiências do cotidiano de forma não diretiva no trabalho pedagógico. Lazaretti (2020, p. 107) resume da seguinte maneira: “[A]tonia. Essa é a palavra que, talvez, expresse o movimento pós-implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Para exemplificar esse abatimento intelectual, Lazaretti (2020, p. 113) sinaliza:

Tanto as DCNEI quanto a BNCC centralizam o processo educativo na criança e em suas manifestações e expressões, por isso, valorizam-se as experiências e os conteúdos que surgem das interações, nas quais as crianças, espontaneamente, constroem os seus conhecimentos mediante as coisas do cotidiano; ao professor; ao observar e ao acompanhar o grupo infantil, cape oportunizar interações e brincadeiras que permitam surgir o inesperado e a liberdade criativa.

É admitido pelos marcos legais, como a DCNEI (2010) e a BNCC (2017), que o centro do processo educativo são as crianças e suas manifestações e expressões. Se não estão apresentadas na BNCC para a etapa da Educação Infantil áreas de conhecimento, se não estão garantidos os conteúdos como herança cultural, significa que aquilo que define a educação tem que ser produzido pelas interações e brincadeiras a partir do inesperado.

Se o homem é produto da educação via processo formativo, faz-se necessário, assim como pensou Lazaretti (2020, p. 114), “vislumbrar saídas e lançar proposições”. A estrutura da BNCC para a etapa Educação Infantil, desde sua implantação, desafiou e continua desafiando os professores a reconduzir o ensino e as proposições didáticas. Diante desse desafio, foram formuladas e executadas políticas públicas educacionais de formação de professores para atender à demanda de formação e a mobilização na prática educativa, constituída pelos 02 (dois) eixos estruturantes que se dão na interação e brincadeira (BRASIL, 2017).

Está constituída por 06 (seis) direitos de aprendizagem, prevendo assegurar condições de aprendizagem e desenvolvimento, entendidos pelas habilidades de saber “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”. O planejamento e a sistematização para alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento pelos dois eixos estruturantes devem ser feitos pelos campos de experiências: “O eu,

o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

No documento, configura-se como de fundamental importância definir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com base nos três grupos de faixa etária: Bebês (do nascimento a um ano e seis meses); Crianças bem pequenas (crianças de um ano e sete meses a crianças de três anos e onze meses); e Crianças pequenas (Crianças de quatro anos a crianças de cinco anos e onze meses) (BRASIL, 2017). Nessa composição, a BNCC para a etapa da Educação Infantil afirma explicitamente seu compromisso com a Educação Integral, com a formação e desenvolvimento humano global; trata do rompimento com visões reducionistas e da singularidade na diversidade e traz, como nota de rodapé, sua concepção de Educação Integral. Essa referência à Educação Integral remonta à década de 1930, incorporada ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e a outras correntes políticas da época, e há, inclusive, divergências no entendimento do significado de Educação Integral (BRASIL, 2017).

Essa informação sobre a concepção de Educação Integral que segundo a BNCC (2017) deve fundamentar as práticas educativas não ajuda em nada a compreensão da proposta para efetivar, na realidade da escola, práticas pedagógicas que favoreçam a educação plena e integral. O documento da BNCC (2017) apresenta 8 (oito) vezes o conceito “Educação Integral”; 04 (quatro) vezes ao apresentar os fundamentos pedagógicos (BRASIL, 2017, p.14); 01 (uma) ao versar sobre o Ensino Religioso e a perspectiva de democracia e inclusão social (BRASIL, 2017, p. 435); 01 (uma) ao discutir as finalidades do Ensino Médio; e 01 (uma) vez para discorrer sobre o princípio da Educação no Ensino Médio para o desenvolvimento de competência.

Em nenhum desses momentos foi relacionada à Educação Infantil, e não ajuda na compreensão da Educação Integral proposta; somente trata da Educação Integral como o conjunto de aprendizagens essenciais por meio de competências gerais (BRASIL, 2017). As tabelas encerram-se e o texto traz a seguinte constatação: perderam-se de vista a origem, a concepção e a modalidade de Educação Integral.

Os marcos legais usam o termo sob o manto da neutralidade como algo fragmentado, subjetivo, relativo, com a finalidade de negar a possibilidade de uma formação integral. Assim, retira do espaço escolar, como bem afirma Saviani (2008a),

a tarefa de transmissão das formas mais desenvolvidas em que se expressam o saber objetivo produzido historicamente.

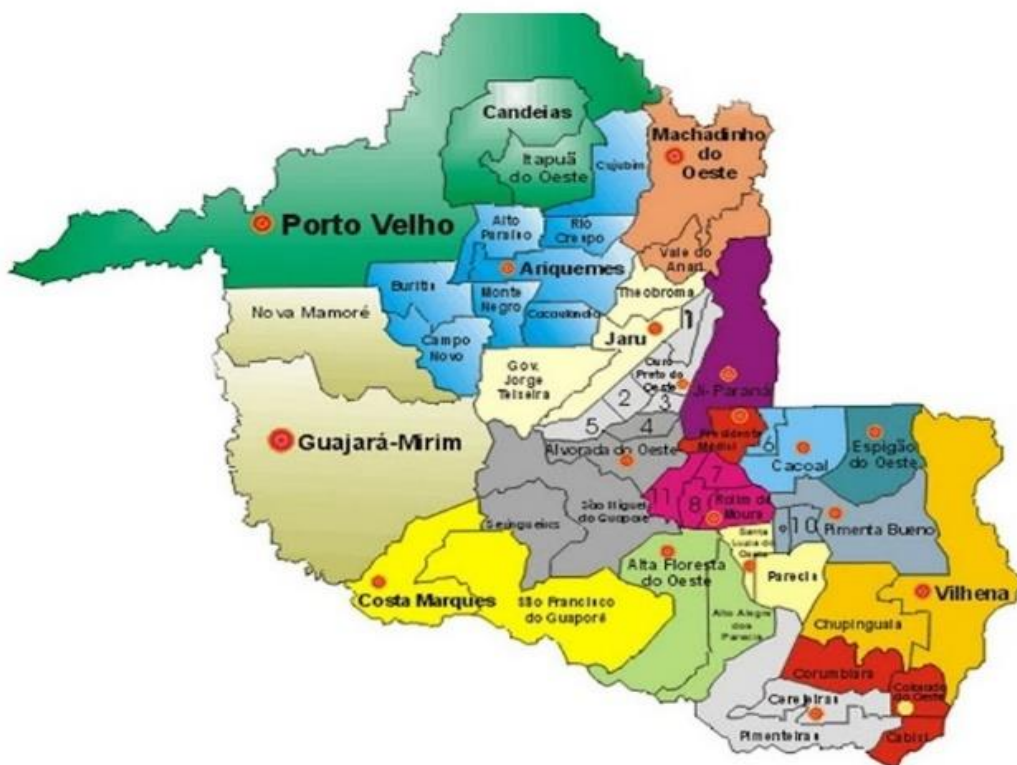
Com isso, firma-se que houve conquistas em termos de acesso e formação à educação integral, mas não suficientes para atender a Educação Infantil em uma perspectiva de educação pública de qualidade e de Educação Integral. Outro ponto que se quer observar são as conquistas, em termos de acesso e formação à educação integral no Estado de Rondônia, abordagem descrita na próxima seção.

3 MARCOS LEGAIS PARA A INFÂNCIA EM RONDÔNIA: ACESSO E FORMAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL (1996-2020)

Em diversas oportunidades, é preciso destacar de onde se fala. Neste texto, chegou-se a esse momento. Para iniciar esta seção, é importante destacar que os autores deste trabalho se expressam desde as terras de Rondônia. Para melhor explicar a localização geográfica, Dantas (2010, p. 05) esclarece:

O Estado de Rondônia pertence à Região Norte, umas das cinco regiões que compõem o Brasil. Esta classificação nos posiciona, juntamente com as demais unidades federativas, pelos limites territoriais e levantamentos feitos dentro de cada região, na medida em que o Governo Federal dispõe dos dados geográficos dessa forma. De acordo com a divisão geoeconômica feita pelo IBGE, o Estado de Rondônia pertence à Amazônia que congrega uma área de 4,5 milhões de Km, estendendo-se desde o oeste de Tocantins e do Maranhão, passando pelo Mato Grosso, e abrangendo a totalidade dos Estados do Pará, Amapá, Roraima, Amazonas e Acre. Atualmente, são 52 municípios.

Figura 1- Mapa Político de Rondônia



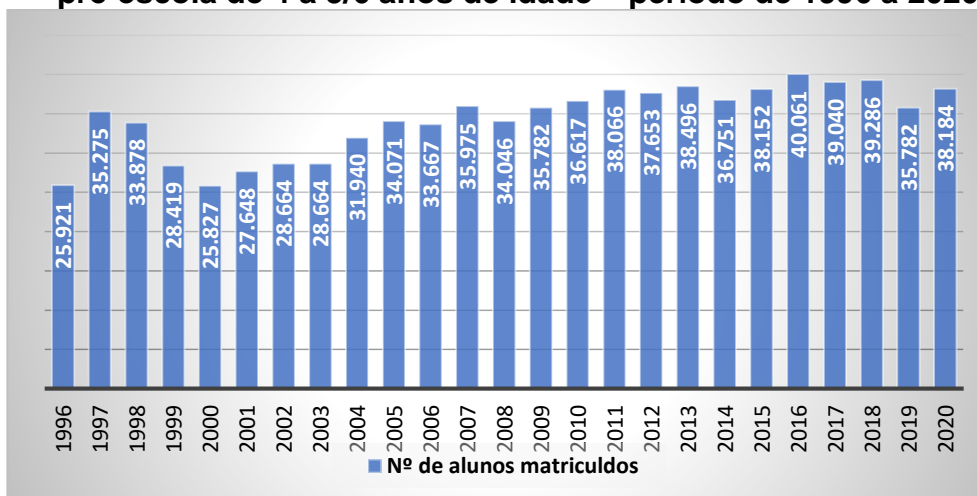
Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2012/01/mapas-de-rondonia.html>

Como ilustra o mapa da Figura 1, Rondônia tem 52 municípios: 1- Ata Floresta D'Oeste; 2- Alto Alegre do Parecis; 3- Alto Paraíso; 4- Alvorada D'Oeste; 5-

Ariquemes; 6- Buritis; 7- Cabixi; 8- Cacaúlândia; 9- Cacoal; 10- Campo Novo de Rondônia; 11- Candeias do Jamari; 12- Castanheiras; 13- Cerejeiras; 14- Chupinguaia; 15- Colorado do Oeste; 16- Corumbiara; 17- Costa Marques; 18- Cujubim; 19- Espigão D'Oeste; 20- Governador Jorge Teixeira; 21- Guajará-Mirim; 22- Itapuã do Oeste; 23- Jaru; 24- Ji-Paraná; 25- Machadinho D'Oeste; 26- Ministro Andreazza; 27- Mirante da Serra; 28- Monte Negro; 29- Nova Brasilândia D'Oeste; 30- Nova Mamoré; 31- Nova União; 32- Novo Horizonte do Oeste; 33- Ouro Preto do Oeste; 34- Parecis; 35- Pimenta Bueno; 36- Pimenteira do Oeste; 37- Porto Velho; 38- Presidente Médici; 39- Primavera de Rondônia; 40- Rio Crespo; 41- Rolim de Moura; 42- Santa Luzia D'Oeste; 43- São Felipe D'Oeste; 44- São Francisco do Guaporé; 45- São Miguel do Guaporé; 46- Seringueiras; 47- Teixeirópolis; 48- Theobroma; 49- Urupá; 50- Vale do Anari; 51- Vale do Paraíso; 52- Vilhena.

O Estado de Rondônia e seus 52 municípios perfazem o texto ao seguir com a apresentação do objetivo desta seção: explicar as conquistas, em termos de acesso e formação à Educação Integral, para a Educação Infantil brasileira entre 1996 e 2020, no Estado de Rondônia. Em concordância, a problemática é a seguinte: houve conquistas, em termos de acesso à Educação e formação Integral, entre 1996 e 2020 no Estado de Rondônia? Para ilustrar as considerações dadas, apresenta-se o Gráfico 1, contendo o número de matrículas por faixa etária na pré-escola de 4 a 5/6 anos de idade, no período entre 1996 e 2020 nesse estado.

Gráfico 1- Número de matrículas no Estado de Rondônia por faixa etária na pré-escola de 4 a 5/6 anos de idade – período de 1996 a 2020



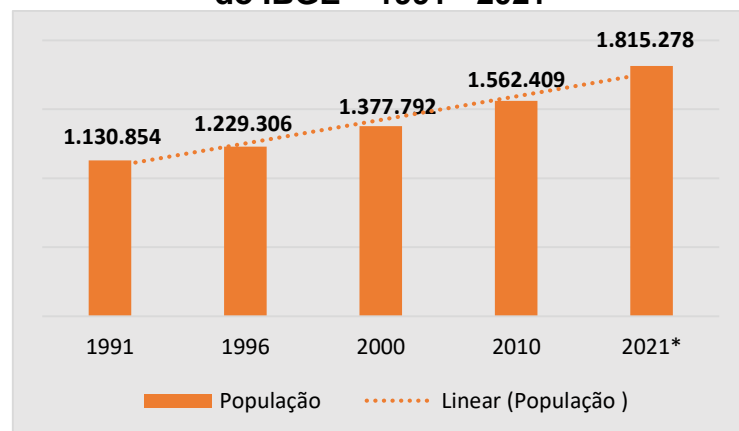
Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos dados do MEC/INEP/SEEC.

Ao se considerarem os dados do Gráfico 1 e os marcos legais para a Educação Infantil citados neste estudo: C.F (1988); LDB (9394/96); RCNEI (1998); PNE (2001-2010/2014-2024); DCN (2010) e BNCC (2017), é possível observarmos que, em termos de acesso, depois da promulgação da LDB 9394/96, o número de matrículas no pré-escolar do Estado de Rondônia aumentou consideravelmente, de 25.921 para 35.275 crianças matriculadas na Educação Infantil. A LDB 9394/96, no título III, enuncia de forma incisiva o direito à educação e o dever de educar. Em Carneiro (2012, p. 62) encontra-se:

Art. 4º- O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV. Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; (A EC/06 modificou a redação do Inc. IV do Art. 208 da CF para: “IV. Educação Infantil em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade”.

Essa referência da LDB 9394/96 explicita que o Estado tem o dever de garantir a educação escolar para as crianças. Outras referências específicas para a Educação Infantil, que reconhecem a importância do desenvolvimento integral nessa etapa escolar, estão impostas nas disposições gerais do capítulo II da Educação Básica, Seção II, da educação infantil, Artigo 29. Compreende-se, então, essa possibilidade sobre a base do aumento do acesso de crianças matriculadas na educação infantil. Outro fator que pode ter contribuído foi o aumento populacional no Estado de Rondônia na década de 1990 (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Crescimento Populacional do Estado de Rondônia segundo dados do IBGE – 1991 - 2021



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos dados do IBGE. Censo 2000 e 2010. * População estimada de acordo com o IBGE para 2021.

Segundo dados do IBGE (2001), em 1991, o total da população de Rondônia alcançou o número de 1.130.854 (Gráfico 2). Em 1996, aumentou para 1.229.306. Percebe-se o aumento populacional que pode ter sido causado pela intensa industrialização e urbanização da década de 1990. Essa mobilização pode ter relação com a industrialização e com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e com isso a necessidade de pensar em um espaço educacional para as crianças. Acerca do processo de ocupação do Estado de Rondônia, com o texto “Formação Social da Amazônia: o último *round* da cultural cabocla em Rondônia”. Maciel (2011, p.16) escreve:

O governo Valdir Raupp (1995-1998) é a consagração do processo de colonização e da pujança das economias municipais. Esse governo, eleito sob o discurso da crítica ao descaso com a agricultura, marca a hegemonia do interior no Executivo, já que a possuía no legislativo.

É possível que, ante esse cenário, a Educação Infantil tenha se mostrado mais que necessária. É provável que o excessivo aumento em termos de acesso no pré-escolar da Educação Infantil em Rondônia, nesse contexto histórico, tenha sido resultado desse intenso movimento de consagração de colonização e pujança das economias municipais. Com esses dados é possível imaginar que o início da organização para o atendimento das crianças na Educação Infantil em Rondônia pode ter sido penoso, visto que o aumento do número de matrículas não condiz com o excessivo aumento da população em todo o estado.

Sem sombras de dúvidas, é possível observar que a necessidade para o atendimento das crianças acentuou-se imediatamente, e deve ter sido um grande desafio. Pensando em uma realidade de contexto histórico brasileiro, existe o risco de as instituições de educação infantil terem iniciado de forma empobrecida, inconsistente e duvidosa. Ao se pensar sobre a formação, pode ter sido enfatizada a interação sem critérios pedagógicos, de maneira convencional em ambientes inapropriados, com escassez de todas as ordens: na infraestrutura, na integração do currículo, na formação humana e nos recursos financeiros.

No Gráfico 1, pode-se verificar que em 1997 houve um aumento no acesso, o que não representa uma conquista. É necessário pensarmos sobre as outras questões, como assinala Kramer (1999), no espaço das instituições escolar: há de se pensarem uma educação humanizadora na perspectiva de superar a barbárie. Para isso, torna-se necessário pensarmos sobre a violência, a fome, o consumo exacerbado, a intolerância, as agressões ambientais, o desequilíbrio humano e

ecológico. Não é possível desconsiderar essas outras demandas, incluindo as questões étnico-sociais comentadas na tessitura deste texto por Oliveira (2011) e Campos (2013).

Esses números, aparentemente, demonstram um avanço. Na essência, não têm conseguido atender à demanda da população, principalmente da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o Gráfico 1 também mostra que, em 1998, houve um decréscimo, de 35.275 para 33.878, que pode ter sido resultado das diversas questões que se entrelaçam no processo escolar, o que não foge à Educação Infantil.

Em 1998, foi instituído o RCNEI (1998). No Caderno 1, introdução do RCNEI, está descrito:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania [...] (BRASIL, 1998, p. 13).

Com efeito, tal documento possui como finalidade contribuir com a implantação e implementação de práticas educativas, mas não tem uma relação direta com o acesso e formação à Educação Integral. Seu principal objetivo seria contribuir com as políticas e programas de educação infantil de forma aparente, zelando pelas dimensões afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, via qualidade das experiências que devem ser oferecidas nas instituições de educação infantil em favor do exercício da cidadania. Nessa ordem, trata-se de um documento que, a nosso ver, foi pensado para instrumentalizar a prática pedagógica dos professores das instituições de educação infantil. E, com isso, cumprir com o artigo 9º, inciso IV, da LDB. Escreve Carneiro (2012, p. 122-123) que:

Art. 9º- A União incumbir-se-á de: [...] IV. [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

A consequência mais direta dessa postura do referido documento é apenas cumprir como que está prescrito, o que está dado como obrigatoriedade na LDB 9394/96, sem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional, como o acesso, a formação integral e o financiamento: é a demonstração do que consta no livro 1 da introdução do referido documento: “se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional” (BRASIL, 1998, p.13).

Consequentemente, diminuem-se as possibilidades de desenvolvimento integral, de oferecer o que historicamente foi negado e, com isso, enfraquecer a função da escola e aumentar as rupturas do diretivismo no trabalho pedagógico. Conforme Arce (2020, p. 28):

A concepção de criança, conhecimento e professor [...] cotejada do RCNEI, nos trazem o espontâneo, o lúdico, o prazer e o não diretivismo no trabalho pedagógico como seus eixos norteadores [...] a instituição de Educação Infantil não é escola, caracterizando-se, sim, como espaço de convivência infantil. O discurso presente no RCNEI nos apresenta o inferno, representado pela escola, em contraposição às instituições de Educação Infantil, o céu.

O RCNEI (1998) cumpre com o que está determinado no Artigo 29 da LDB 9394/96. E Carneiro (2012, p. 218) assinala: “**complementando a ação da família e da comunidade**” (grifo nosso). Contraditoriamente é preciso considerar, em consenso com Saviani (2008a, p. 18-19), que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultural popular”.

Entre 1998 e 2004 houve um decréscimo no acesso de matrícula. Segundo Campos (2013), em nosso país, a porcentagem de matrícula entre 1998 e 2008 subiu de 40% para 80%, excerto nas regiões menos desenvolvidas que possuem um número maior de famílias com renda per capita baixa, que residem em área rural. Essa pode ser uma explicação para esses números, haja vista que Rondônia está localizada na região norte, distante das regiões centrais e tem uma vasta área rural.

No ano de 2004, a quantidade de matrículas volta a ampliar, e em 2005 alcançou o número de 34.071. Daí em diante, há muitas oscilações. Em 2006, houve um decréscimo, que pode ter sido causado pela Lei 11.274, de 06 de fevereiro de

2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos e incluiu as crianças de 6 anos de idade no primeiro ano desse nível de ensino, retirando-as da Educação Infantil. Em 2009, o acesso evoluiu para 35.782. Esse aumento pode ter correspondência com a Emenda Constitucional 59/2009, que transformou a matrícula das crianças de 4 e 5 anos em obrigatória. No decênio de 2010 a 2020, destacamos, no ano de 2016, um maior número de matrículas, somando 40.061 crianças matriculadas no pré-escolar no Estado de Rondônia.

Em dezembro de 2017, foi aprovada a BNCC, e esse instrumento normativo passou a ser uma referência nacional para a elaboração de currículos, políticas de formação de professores, práticas pedagógicas, materiais e recursos didáticos. No que tange à formação integral, a partir da BNCC há uma ampliação do termo no cotidiano das escolas e dos marcos regulatórios. Carneiro (2018, p.23), em alinhamento com o Artigo 22 da LDB 9394/96 e o Artigo 35 da LDB 9394/96 §1º declara que:

A BNCC essencializa conhecimentos, competências e habilidades a serem trabalhados em sala de aula, série a série/ano a ano, pelos professores e alunos. Tais conhecimentos constituem o bloco de direitos e objetivos de aprendizagem/DOA, garantia para o pleno desenvolvimento do aluno, para sua **formação humana integral** (grifo nosso).

Paralelamente, é necessária a reformulação dos referenciais curriculares e projetos políticos pedagógicos das unidades escolares de cada município das Confederações Brasileiras. No Estado de Rondônia, foi construído o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO, 2018), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CCE/RO por meio da Resolução nº 1233, de 19 de dezembro de 2018, e o Caderno de Orientações Pedagógicas de Rondônia (COPR, 2020, p. 10), aprofundando as orientações de práticas educativas que atendam às especificidades do trabalho destinado à primeira infância em consonância com as concepções desse documento. Consta no RCRO (2018, p. 15) que:

O Referencial Curricular que aqui se apresenta fundamenta-se nos princípios legais da Legislação brasileira e tem como fundamento a **formação integral de bebês**, crianças bem pequenas e crianças pequenas, público-alvo da Educação Infantil, primeira etapa do Ensino Básico, a quem esse documento se destina (grifo nosso).

Em sua apresentação, o RCRO (2018) enuncia fundamentar-se nos princípios legais da legislação brasileira e tem como princípio a formação integral de bebês (0-1

ano e 6 meses de idade); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade); e crianças pequenas (4 e 5 anos de idade). O RCRO (2018) realiza, em seu documento, por diversos momentos, a discussão sobre a possibilidade de Educação Integral e formação integral no espaço das instituições de Educação Infantil. Logo na introdução do RCRO (2018, p.15) explicita-se:

Este documento referencia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e arranjo por campos de experiências, conforme os preceitos presentes no Plano Nacional de Educação (PNE), consolidando nesse Sistema de Ensino, em suas respectivas redes escolares, o compromisso com a promoção de uma **educação integral** voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno das crianças matriculadas nessa etapa de ensino, garantindo o respeito às diferenças e combatendo à discriminação e preconceito de qualquer espécie (grifo nosso).

Somadas a essa, há mais seis anotações referentes à Educação Integral, contudo em nenhum momento se explica qual a concepção de Educação Integral que o Referencial Curricular sustenta, seguindo a mesma organização da BNCC (2017). De outro modo, no Caderno de Orientações Pedagógicas de Rondônia (2020, p. 15), é citada apenas uma vez, e nessa única vez é apresentada a concepção de Educação Integral do referido documento, inclusive como é aplicada.

Educação Integral, o que é? Como se faz? É a educação que considera a criança como sujeito que é e não que virá a ser. Ela acontece na perspectiva da **formação integral**, atua na formação do todo e não de partes. Não prepara a criança para ser algo, ela atua por uma criança que pensa, que explora, que constrói conhecimento, que tem cultura própria e hipóteses sobre as coisas, uma criança que é, capaz e potente. Trata-se de uma educação que propicia diversas possibilidades de experiências contempladas nos campos de experiências e que garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando todos os aspectos da integralidade humana, ou seja, não somente o cognitivo, mas principalmente o físico, social, emocional e cultural (grifo nosso).

Essas ponderações permitem observar que a defesa da Educação Integral do referido documento inicialmente não vislumbrava o vir a ser, e deixa uma impressão de que não é preciso a intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento humano. Pasqualini e Eidt (2016, p.144) afirmam que:

Embora o trabalho pedagógico da educação infantil não alcance a idade escolar da criança, que tem como parâmetro etário inicial a idade de 6 anos, é importante ter clareza do horizonte de desenvolvimento

de nossos alunos, ou seja, do vir a ser da criança [...] a recusa em atribuir à educação infantil um caráter meramente preparatório não nos autoriza a desconsiderar os desafios que a criança enfrentará após a conclusão da primeira experiência de escolarização que a ela ofertamos. É um fato objetivo que a criança ingressará na escola de Ensino Fundamental tão logo conclua sua passagem pela educação infantil. É também evidente que aquilo que ela aprende e conquista na educação infantil será decisivo para sua experiência na escola regular.

Como tal, sem a intencionalidade pedagógica, sem a clareza do horizonte de desenvolvimento, sem o percurso da apropriação das máximas elaborações humanas, que podem e devem ser planejadas pelo professor, a criança fica refém de uma referência mínima do que ela conhece, o que reforça o conhecimento tácito (imediato, aparente, cotidiano). A criança é potencialmente capaz de pensar, explorar e construir conhecimento pelas mediações dos campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017). Mas não faz isso sozinha: cabe ao professor assegurar o máximo desenvolvimento humano, como tem afirmado Saviani (2008b): a organização do ensino se dá pelo planejamento criterioso do professor na distinção do principal e secundário, entre o essencial e o acessório, para que, de fato, sejam selecionadas formas adequadas de conteúdos que farão parte da rotina de estudos. Isso serve para a Educação Infantil.

O RCRO (2018, p. 22) afirma: “esses fundamentos devem embasar e orientar as experiências de aprendizagem e desenvolvimento oportunizadas às crianças nas instituições de todo o território de Rondônia”, de modo a “favorecer o protagonismo infantil”. As crianças estão sendo compreendidas de um modo muito particular, como protagonistas singulares, e o papel do professor é secundarizado e os conteúdos são terceirizados. Marsiglia (2011, p. 07) faz uma observação sobre esse fato:

É importante destacar que os saberes das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para a sua estruturação do início da ação pedagógica, mas não é condição para ela. Isto por duas razões: primeiro, porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento “em si” e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento “para si”. A segunda razão, decorrente da primeira, é que a escola, dedicando-se ao saber erudito, nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que por isso não deva criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados.

As experiências cotidianas, a partir do exposto por Marsiglia (2011), podem, em algum momento, contribuir para o processo escolar. O que precisamos evitar é que a delimitação de funcionalidade dessas experiências seja dada pela própria criança. É importante que o professor tenha papel decisivo na reestruturação qualitativa dessa experiência e, conseqüentemente, possa atribuir sentido e significado aos conteúdos escolares.

Atualmente, entre 2017 e 2023, está em processo, em todo o Estado de Rondônia, a consolidação da BNCC (2017) para a etapa da Educação Infantil como uma política pública. Em alinhamento com a sua implantação e implementação, foi direcionado a a todas as escolas o Referencial Curricular de Rondônia (2018) para a Educação Infantil e o Caderno de Orientações Pedagógicas de Rondônia (2020). Em termos de acesso, não é possível negar os avanços no Estado de Rondônia, afinal vivencia-se um tempo em que a educação infantil é parte da educação básica, os números de matrículas tendem a aumentar exponencialmente. Nesse caso, houve conquistas significativas, mas sempre é bom lembrar que são insuficientes para atender as necessidades da educação pública, gratuita e de qualidade desse Estado.

Outra questão é a formação integral, enfatizando que na educação infantil o cuidar e educar são dimensões indissociáveis. Nesse quesito, os marcos legais das políticas públicas para a educação infantil em Rondônia estão em consonância com a BNCC, e as propostas pedagógicas podem tornar-se o reflexo de um trabalho que incide pela protagonização, espontaneidade e com o mínimo possível de intervenção no direcionamento do desenvolvimento integral da criança. Lazaretti (2020, p. 108) pontua que:

Considerando o momento em que vivemos, ou seja, de implementação da BNCC como uma política pública, precisamos compreender esse contexto e apontar caminhos e possibilidades nesse cenário, a fim de resistir, de maneira criativa e criadora, à hegemonia neoliberal. [...]. Nas mãos dos professores e dos demais profissionais afetos à educação infantil, esperamos que este texto sirva de instrumento de estudo e de análise para, coletivamente, construirmos estratégias que dialoguem com a BNCC, bem como para efetivar um currículo que represente, como horizonte, uma concepção de formação humana para emancipação e humanização, à luz [...] da pedagogia histórico-crítica.

Logo, se mostra extremamente necessário, nessa fase histórica da consolidação da BNCC para a etapa da Educação Infantil, enfrentar todo o discurso

de ódio causado e reforçado especialmente pelo Governo Federal, na figura do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Em 2023, iniciou-se o terceiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. No próximo tópico, discutimos sobre estratégias que discorram com a BNCC no âmbito da Educação Infantil, via princípios epistemológicos e metodológicos da politecnicidade como princípio pedagógico com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

3.1 BNCC para a etapa da Educação Infantil, Rondônia e Politecnicidade: princípios epistemológicos no pré-escolar com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Como pontuado, o esforço teórico visa distinguir os encaminhamentos e as possibilidades de resistência à hegemonia neoliberal, e especialmente de maneira criadora tecer escritos que sirvam de instrumento de estudo e nas mãos dos profissionais da educação se convertam em estratégias que dialoguem com uma concepção de formação humanizadora. Ressaltamos, aqui, que os documentos balizadores e orientadores das ações pedagógicas no espaço das instituições da Educação Infantil no Estado de Rondônia são zelosamente discutidos de modo a evidenciar a articulação entre a BNCC para a etapa da Educação Infantil, as Diretrizes do RCRO (2018) e do Caderno de Orientações para a Educação Infantil (2020).

Ainda que a perspectiva teórica-metodológica da Educação Integral Politécnica não seja o fundamento da BNCC para a etapa da Educação Infantil e de nenhum dos níveis de ensino, assim como não é uma referência dos documentos orientadores da prática pedagógica no Estado de Rondônia, quais sejam o Referencial Curricular de Rondônia (2018) e o Caderno de Orientações Pedagógicas de Rondônia (2020), nosso objetivo é demonstrar princípios epistemológicos que compatibilizem a BNCC para a etapa da Educação Infantil com os documentos orientadores que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil, assegurando a politecnicidade como princípio pedagógico no Estado de Rondônia.

Nossa motivação primeira para a elaboração desse objetivo é a compreensão de que é preciso romper com práticas estereotipadas e nocivas no processo de desenvolvimento integral da criança – amparados na pedagogia histórico-crítica e na politecnicidade como princípio pedagógico. Destacamos que não corroboramos com modelos de ensino que usam apostilas xerocopiadas, carteiras enfileiradas e discrepantes com as alturas das crianças e atividades artísticas e esportivas

desprovidas da intencionalidade do desenvolvimento integral da criança, como filmes, livros e parques nas horas livres. Cabe observar, nesse sentido, que cada instituição de ensino é autônoma para construir seu próprio projeto político pedagógico. Na concepção de Veiga (2004, p. 14-15):

[...] o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. [...] É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. É pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seu propósito e sua intencionalidade.

Nessa perspectiva, originalmente com o compromisso sociopolítico de empreender uma profunda formação política como trabalho produtivo e que possibilite o desenvolvimento omnilateral das crianças que nessa exposição discutimos a politecnicidade como princípio pedagógico no sentido de superar o imediatismo, o pragmatismo, a cotidianidade, o assistencialismo, elementos que ainda se fazem presentes no século XXI no espaço das instituições de Educação Infantil e nos discursos oficiais das políticas públicas educacionais.

Em outras palavras, é certo que há uma normativa e é preciso elaborar o ensino na proposta dos Referenciais; mas se também houver princípios epistemológicos e metodológicos para edificar uma prática pedagógica intencional, progressista e transformadora, pode haver possibilidades de organizarmos o ensino promovendo e potencializando o desenvolvimento humano de toda a comunidade escolar.

Desse modo, destaca-se a problematização que baliza as discussões desta pesquisa: Quais são as possibilidades de demonstrar princípios epistemológicos que compatibilizem a BNCC para a etapa da Educação Infantil com os documentos orientadores que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil, assegurando a politecnicidade como princípio pedagógico no Estado de Rondônia? Para uma compreensão mais efetiva dessa questão, recorreremos a Maciel (2018, p. 87), para quem,

No mundo da ciência pedagógica, todos o sabem ou deveriam saber que, por decorrências de sua natureza teórico-prática um princípio pedagógico encerra três dimensões: uma de natureza filosófica, a concepção de homem; outra, de natureza epistemológica, a concepção de educação; e ainda, a de natureza metodológica, indicativa do fazer pedagógico.

Em se tratando das dimensões de natureza filosófica e epistemológica, Saviani (2008a, p.13) enuncia que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórico e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Outra contribuição desse mesmo autor com ênfase na dimensão da natureza metodológica, indicativa do fazer pedagógico, é que:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2008a, p. 107).

Nesse viés, o estudioso Maciel (2013) elaborou a proposta e os fundamentos da politecnicidade como princípio pedagógico. E assim define politecnicidade:

É o princípio pedagógico, que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, numa palavra, é o desenvolvimento de sua humanização integral (MACIEL, 2013, p. 134).

Sem dúvida, a escola de educação infantil não pode se furtar de conceber a criança como um ser histórico-cultural, considerando a humanização e a emancipação do ser humano tão indissociáveis como é o cuidar e o educar. Isso significa pensar em uma educação infantil comprometida com a transmissão de conhecimentos intencionalmente planejados para o máximo desenvolvimento das múltiplas

capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, como quer a proposta da politecnia como princípio pedagógico.

Aqui, sustenta-se a organização deste estudo em que buscamos apresentar os princípios epistemológicos para uma educação integral politécnica no pré-escolar com crianças de 04 e 05 anos alicerçados pelos fundamentos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2008a). Particularmente, com base na teoria dos princípios filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, ao que parece, é possível vislumbrar possibilidades de demonstrar princípios epistemológicos que compatibilizem a BNCC para a etapa da Educação Infantil com os documentos orientadores que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil, assegurando a politecnia como princípio pedagógico no Estado de Rondônia.

Destarte, é preciso prosseguir. Para o alcance da dimensão da natureza metodológica, indicativa do fazer pedagógico, torna-se determinante pensarmos em propostas pedagógicas que relacionem os avanços dos marcos políticos alcançados nas últimas décadas em Rondônia, desde a Constituição de 1988, e, com isso, repensar a prática no espaço das instituições de Educação Infantil apoiados na politecnia como princípio pedagógico. Essa projeção é alinhavada na próxima seção.

3.2 Princípios Metodológicos para uma Educação Integral Politécnica no Pré-Escolar: possibilidades para a organização do ensino

A Educação Integral Politécnica, como assinalado, ocorre, como bem explica Maciel (2013), pela integração entre as dimensões físicas, emocionais, estéticas, artísticas, motoras, culturais, lógico-cognitivas e psíquicas e pressupõe a formação pedagógica omnilateral, emancipadora, humanizadora e mobilizadora da consciência de classe. Para melhor ilustrar, a Figura 2, a seguir, é esclarecedora.

Figura 2 – Princípios Formativos da Politecnia como Princípio Pedagógico



Fonte: Rodrigues e Maciel (2022) a partir das concepções de Maciel e Silva (2018).

Na mandala⁹ da Figura 2, compreende-se que as dimensões de cognoscibilidade, sensibilidade, sociabilidade e habilidade integradas ao conhecimento tecnológico, científico e as atividades físicas e psicomotoras são determinantes no processo de desenvolvimento da criança nas instituições escolares de Educação Infantil. Como esclarece Maciel (2013), essa modalidade de Educação Integral implica infraestrutura compatível com a proposta de pleno desenvolvimento, equipamentos, formação pedagógica politécnica para toda a equipe escolar, oportunizando a instrumentalização do domínio técnico de integração curricular com base na pedagogia histórico-crítica.

Mesmo em face das exigências impostas e das possíveis dificuldades de formação docente e infraestrutura adequada, é necessário criar, a partir de indicativos do fazer pedagógico, aspectos metodológicos que assegurem a politecnia como

⁹ Imagem da mandala CoSSH, referente aos princípios formativos da politecnia como princípio pedagógico. Foi elaborada por Jandernoura Araújo Rodrigues (mestranda em Educação) e Antônio Carlos Maciel (professor orientador) no ano de 2022, durante o processo de estudos da dissertação de mestrado intitulada “Política educacional e infância: as possibilidades da politecnia como princípio pedagógico na pré-escola”. Foi especialmente elaborada a partir das concepções de Maciel e Silva (2018).

princípio pedagógico na etapa da Educação Infantil no Estado de Rondônia. Esse é nosso objetivo nesta seção.

Desse modo, configura-se como problemática a seguinte questão: Quais são as possibilidades de criação de indicativos do fazer pedagógico, considerando os princípios metodológicos que assegurem a politecnicidade como princípio pedagógico na etapa da Educação Infantil no Estado de Rondônia? Para tanto, busca-se, em um primeiro momento, versar sobre a forma como o RCRO (2018) concebe a criança. Em seguida, discorrer acerca dos fundamentos do conjunto de práticas. Finalmente, sobre a maneira como está exposto, no referido documento, o compromisso com a educação integral e a forma como interage com a BNCC para a etapa da Educação Infantil, acreditando que pode ser um marco revelador da concepção e modo de organização do tempo, espaço e ensino das instituições escolares que atendem crianças de 00 a 05 anos.

Nessa ordem, é bom que seja apresentada a forma como o RCRO (2018, p. 21) conceitua a criança. No texto desse documento, a criança é definida “como protagonista de sua aprendizagem e desenvolvimento e como sujeito histórico que constrói sua identidade, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, se apropria e constrói cultura”. O que fica explícito, com base nos estudos dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, é que, se a criança for considerada apenas nessa perspectiva de protagonista na construção do conhecimento, o eixo da questão do fazer pedagógico nela se centraliza, nas experiências de sua vida cotidiana em detrimento do caráter intencional, mediado e diretivo do planejamento do professor para seu desenvolvimento integral via máximas elaborações humanas construídas no processo histórico e cultural.

É importante destacar que não é uma assertiva que toda experiência da vida cotidiana da criança deva ser isolada, descartada, desconsiderada. Em harmonia com Facci (2004, p. 235), defende-se que é preciso levar em conta a experiência da vida cotidiana da criança, mas o que está em xeque é oferecer condições para que elas adquiram conhecimento.

[...] sem dúvida alguma, a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico.

A importância dessa condição em contribuir para que as crianças possam se apropriar do conhecimento científico-teórico permite a objetivação da escola. Nos dizeres de Saviani (2008a, p. 15):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Ao se pensar a escola sob esse viés, a serviço do acesso ao saber elaborado, a pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da transformação social e na transmissão do conhecimento. Conforme Saviani (2008a, p. 14), a educação humanizadora e transformadora deve-se à “organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”.

Nessa linha, fica esclarecido que a criança deve ser incitada para superar a condição imediata e definitivamente alcançar a humanidade. Como se vê, é evidente a necessidade da intervenção planejada e intencional do professor no processo do desenvolvimento integral da criança. Duarte (2012, p. 114) ressalta: “o que Saviani afirma, é que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção.

Ao dispor sobre os fundamentos do conjunto de práticas, o documento RCRO (2018) expõe como princípios pedagógicos que devem embasar e orientar as experiências de aprendizagem e desenvolvimento de modo a favorecer o protagonismo infantil: 1. As competências gerais; 2. Formação integral; 3. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; 4. Interações e brincadeiras; 4. Princípios éticos, políticos e estéticos; e 5. O cuidar e educar. Por sua vez o Caderno de Orientações Pedagógicas de Rondônia (2020) para a educação infantil, reafirma os fundamentos

pedagógicos do RCRO (2018) e a estrutura da BNCC para a etapa da Educação Infantil.

No COPR (2020) está afirmado que as competências gerais dialogam com os campos de experiências e seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017) de forma muito clara e precisa. Nessa premissa, no COPR (2020, p. 15-16) se propõe uma explicação para cada uma das competências:

1. **Conhecimento** – presente em todos os momentos, a criança está em constante processo de conhecer – essa competência ela irá adquirindo em todas as situações do contexto projetado da instituição, visto que tudo na instituição de educação infantil é “projetado e refletido” para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. 2. **Pensamento científico, crítico e criativo** – fortemente propiciado através dos projetos investigativos. 3. **Repertório cultural** – ampliado a partir de intencionalidades pontuais de acesso e exploração dos objetos materiais e imateriais da cultura em que a criança está imersa e da cultura de outros povos e/ou localidades, por meio da arte: música, dança, teatro, artes visuais, artes plásticas etc. 4. **Comunicação** – A instituição de educação infantil é espaço de comunicação da criança que é motivada a se comunicar. E comunicar é sempre preciso, para brincar, para participar, para explorar, para interagir, etc. 5. **Cultura digital** – as crianças estão submersas na cultura digital, cabendo utilizar o que é dessa cultura em prol das situações e vivências que se projetam para a aprendizagem e desenvolvimento delas. 6. **Valorização da diversidade dos saberes** - na Educação Infantil dá-se a partir das ações de planejar as brincadeiras e os espaços para brincar, na autonomia e na liberdade de fazer escolhas, considerando a valorização da diversidade dos saberes e vivências culturais. 7. **Argumentação** – A criança que descobre, que explora, que constrói sentido sobre o mundo e suas coisas possui competência para argumentar e defender um ponto de vista, uma ideia. As situações para o desenvolvimento dessa competência precisam acontecer. Aparece muito forte no campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação. 8. **Autoconhecimento e autocuidado** – Competência que tende a ser desenvolvida nas situações pertinentes ao Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” que, como todas as outras situações pertinentes aos outros campos, precisam de intencionalidade pedagógica. 9. **Empatia e cooperação** – como não as desenvolver se as crianças estão em constante interação com o outro, se estão a desempenhar ações coletivas, se estão realizando vivências em grupo? 10. **Responsabilidade e cidadania** – quando se vive e convive em sociedade, quando se interage com o outro dentro de um ambiente pensado para boas situações de interação, quando se é convidado a pensar e agir na coletividade, essa competência aflora naturalmente (grifo nosso).

Ao que parece, está disposto um conjunto de propostas que estabelecem uma relação mútua entre as 10 competências da BNCC para a etapa da Educação Infantil

e a organização do ensino nas instituições que atendem as crianças de 00 a 5 anos de idade. Aqui, oportunamente, na tentativa de criação de indicativos do fazer pedagógico respaldados na politecnicidade como princípio pedagógico, é possível imprimir uma síntese das ideias. No interior dessa criação humana, que pode partir da práxis do professor, fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na concepção da politecnicidade como princípio pedagógico, compreender de tal maneira que:

a) as atividades pedagógicas devem contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, que pode ser propiciado por projetos investigativos, desde que sejam subsidiados por intencionalidades pontuais de acesso e exploração dos conhecimentos científicos e tecnológicos por meio da Arte;

b) Tais conhecimentos devem contribuir para a apropriação dos meios de comunicação com ênfase na arguição da linguagem, seja oral ou escrita, da cultura digital, da diversidade, das habilidades de cuidado consigo mesmo e com os outros, em uma perspectiva de coletividade e cooperação, mediante a interação e brincadeiras.

Nessa lógica, é notória a possibilidade para que as competências da BNCC (2017) citadas no RCRO (2018) e no COPR (2020) sejam instrumentos de apropriação cultural, isto é, que seja oportunizada às crianças a apropriação das elaborações científicas e tecnológicas produzidas historicamente pela humanidade.

O ato de descobrir, conhecer e analisar a evidência dessas possibilidades de compatibilizar o RCRO e o COPR como derivados da BNCC para a etapa da Educação Infantil, considerando os aspectos metodológicos que assegurem a politecnicidade como princípio pedagógico na etapa da Educação Infantil no Estado de Rondônia, via criação de indicativos do fazer pedagógico não é simples, precisa de encaminhamentos que estejam assegurados por uma experiência pedagógica.

É bom levar em consideração uma experiência pedagógica, o Projeto Burareiro de Educação Integral, realizado no Município de Ariquemes, Estado de Rondônia. Não como reprodução de vivências ou receitas prontas, ditas exitosas, mas como processo de criação e apropriação da ação pedagógica e cultural elaborada intencionalmente para o pleno desenvolvimento humano. Maciel, Braga e Ranucci (2013, p. 23) assim definem o Projeto Burareiro de Educação Integral: “teve por objetivo demonstrar a aplicabilidade do princípio de politecnicidade aos processos de ensino-aprendizagem de uma proposta de educação integral concebida pela perspectiva histórico-crítica”.

Com essa finalidade, apoiados por Maciel, Braga e Ranucci (2013), aponta-se que, inicialmente, a inspiração para esse projeto foi basilada pelos estudos da experiência do CIEPS dos anos 1980, contudo avançou para uma nova perspectiva. Assim, a essência do projeto esteve fortemente relacionada ao fundamento epistemológico da pedagogia histórico-crítica com uma ressalva: a politecnia como princípio pedagógico. Nessa direção, Maciel, Braga e Ranucci (2013, p. 26) explanam:

[...] concebe-se a politecnia como um processo de desenvolvimento integral das faculdades humanas, tratando equilibradamente racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade. A racionalidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitiva e psíquica (onde o conhecimento científico seja determinante); a habilidade enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade como efetivo exercício político das relações humanas (onde a cidadania, a ecologia humana e a saúde tenham lugar privilegiado);

Corroboram-se com Maciel, Braga e Ranucci (2013) que a racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade tornam-se indissociáveis, e suas inter-relações acontecem nas relações humanas mediadas pelo conhecimento científico, tecnológico e humanizador. Os autores complementam:

[...] a educação politécnica não pode ser efetivada senão em turno integral, num espaço motivador, porque ambientado para proporcionar formas de sociabilidade, onde as relações humanas possibilitem o florescimento de uma juventude politicamente democrática, historicamente situada; culturalmente comprometida; pedagogicamente politécnica e, por tudo isso, socialmente participativa (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2013, p. 26).

Do exposto, assevera-se que o Projeto Burareiro de Educação Integral não visou simplesmente a um rearranjo da organização da escola e do ensino formal. A escola e o processo de ensino e aprendizagem foram refletidos no interior das determinações e contradições da sociedade capitalista, ressalvados pelo viés da pedagogia histórico-crítica. Vale acrescentar que o projeto esteve voltado para o desenvolvimento integral das faculdades humanas, e implicou principalmente a integração das dimensões racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade, com o cuidado de detalhar suas perspectivas próprias.

Ao mesmo tempo, para esses efeitos visamos a um turno integral, e para a obtenção desses fins uma estrutura organizacional adequada. Veiga (2004, p. 25) explana detalhadamente sobre a estrutura organizacional no ambiente escolar:

A escola, de forma geral, dispõe basicamente de duas estruturas: as administrativas e as pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material, como por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica) [...] As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino e aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico (grifo nosso).

A principal força propulsora da estrutura organizacional escolar, como exposto por Veiga (2004), é a integração das relações e das condições de trabalho e de como estes dialogam. Maciel, Braga e Ranucci (2013, p. 33) afirmam que no Projeto Burareiro “houve um esforço para o caminho inicial ser um produto de equação entre profissionalismo e decisões colegiadas, como por exemplo: eleições para diretores”, debates que incluíam as comunidades intra e extraescolar e atendimento à saúde. Isso significa que a “aplicabilidade de um projeto ou de um princípio pedagógico no processo escolar exige integração curricular, integração dos espaços educativos e práxis educativa”. Maciel (2013, p. 138) cita que:

[...] a integração curricular é constituída por duas dimensões didáticas, baseadas no princípio da interdisciplinaridade, que viabilize o trabalho docente entre as disciplinas e destas com as atividades socioculturais e profissionalizantes. Fundamental para tanto, é conceber uma escola, cujos espaços educativos sejam integrados arquitetônica e estruturalmente [...]. O Centro de Educação Integral tal como se pensa tem seu coração na biblioteca integrada aos múltiplos laboratórios de área de conhecimento, de desenvolvimento das atividades culturais e esportivas, e de apoio à saúde e ao bem-estar social [...]. Somente assim será possível integrar tempo, espaço e desenvolvimento humano, base para uma práxis educativa, de fato transformadora, porque formadora de um novo homem, mais completo e mais humano.

Como exposto, a integração curricular se mostra como condição imprescindível para assegurar um projeto de educação que visa estabelecer a politecnicidade como princípio pedagógico na etapa da Educação Infantil. Oferecer atividades com

recreação, sons, formas, cores, ludicidade, movimentos psicomotores e todas as linguagens, sejam artísticas, corporais, lógicos-matemática, orais ou escritas são elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Ao se valer desses fundamentos, é possível notar o distanciamento da concepção de integração curricular existente nos documentos legais que orientam as práticas pedagógicas e nas instituições de Educação Infantil. Tal realidade pode decorrer dos limites históricos da Educação Infantil. A organização do espaço para atender as crianças em meados do século XIX foi constituída por uma concepção assistencialista, higienista, filantrópica e puericultural.

No século XX, a partir dos marcos históricos, a organização do ensino, do tempo e do espaço foi pensada por dois grandes eixos: interações e brincadeiras, desenvolvidos pela socialização, experiências educativas, valorização do cotidiano, espontaneidade e protagonismo infantil.

No século XXI, desde 2017, a BNCC para a etapa da Educação Infantil edificou-se por eixos, campos de experiências e direitos de aprendizagem a exemplo das DCNEI (2010) e traçou novos encaminhamentos como os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Lazaretti (2020, p. 112), ao tecer apontamentos relativos à estrutura e organização da BNCC para a etapa da Educação Infantil também se respaldou na base histórica e social e afirma: “Houve mudanças estruturais entre os três documentos – RCNEI, DCNEI e BNCC -, porém a finalidade educativa e a concepção de criança são equivalentes”. Tais documentos concentram-se na satisfação das necessidades imediatas, impostas pelo ambiente, muitas vezes alienado, fragmentado, empobrecido de uma teoria que apresente conhecimentos elaborados historicamente pelos seres humanos. No tocante à integração, Lazaretti (2020, p. 112) pontua que:

[...] um último tópico discorre sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, traçando uma ideia de integridade e continuidade dos processos de aprendizagens infantis, a fim de orientar o percurso escolar e de apresentar uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiência [...] os quais deverão ser ampliados e aprofundados no ensino fundamental.

Com base nesses argumentos, no campo do currículo escolar da Educação Infantil, na perspectiva da integração curricular há a necessidade de identificar uma possível opção de organização curricular coerente com o desenvolvimento integral.

De acordo com essa afirmativa, a recomendação é que possa ser exposta a concepção de educação integral nos documentos orientadores da Educação Infantil em Rondônia.

No corpo do texto do RCRO (2018) inexistente uma definição que expresse a concepção de educação integral. Todavia, na introdução (2018, p.15) está prescrito que a educação integral deve estar “voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno das crianças matriculadas nessa etapa de ensino, garantindo o respeito às diferenças e combatendo à discriminação e preconceito de qualquer espécie. Com essa intenção, o RCRO (2018, p.161) alega que o:

[...] profissional, docente da Educação Infantil, não nasce pronto ou se forma apenas no curso de pedagogia, ele se constrói, reconstrói e se transforma na própria prática que é dialógica e que está em constante processo de construção. Assim, esse sujeito está aberto às aprendizagens, ele é também um pesquisador de si mesmo e, principalmente das crianças e suas singulares e específicas necessidades, das teorias e práticas que sustentam os enfoques pedagógicos na perspectiva da educação integral das crianças.

Esse discurso contribui efetivamente para que o professor exerça sua autonomia e formação pelo enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva da educação integral politécnica. Tendo isso em vista, os apontamentos epistemológicos e metodológicos da politecnicidade como princípio pedagógico que foram revisados neste trabalho provocam, mentalmente, demonstrações de possibilidades de compatibilizá-los com as proposições pedagógicas da BNCC para a etapa da Educação Infantil com os documentos orientadores que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil no Estado de Rondônia.

Antes de fazer esta tentativa de criar indicativos do fazer pedagógico por meio de princípios metodológicos que assegurem a politecnicidade como princípio pedagógico na primeira etapa da Educação Infantil no Estado de Rondônia, é bom lembrar a organização estrutural. De acordo com a BNCC (2017), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são estabelecidos por conviver, explorar, brincar, expressar, participar e se conhecer. Esses direitos devem ser assegurados por uma organização curricular estruturada pelos seis campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nesse

arranjo curricular é pontuada a indissociabilidade entre o cuidar e o educar orientando-se pelas interações e brincadeiras.

Ao se considerar essa estrutura curricular, é provável que os seis campos de experiências sejam compreendidos em harmonia com a síntese de Moreira (2008, p. 06) em relação ao termo currículo, qual seja, “o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento”. Aqui, existe a possibilidade de definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos campos de experiências intencionalmente organizados para se desdobrarem em apropriação de conhecimentos.

Nesse aspecto, afirma Lombardi (2020, p. 10) que não basta apenas a crítica às “perspectivas antiescolares; é preciso que também sejamos propositivos na direção da educação escolar da infância com um ensino adequado às fases do desenvolvimento infantil”. Ao se tomar tais assertivas para a proposição em compatibilizar a BNCC para a etapa da Educação Infantil com a questão da politecnicidade como princípio pedagógico, é possível explicar da seguinte forma: para além das críticas expostas neste texto, é preciso que os estudos desta dissertação possam contribuir para identificar possibilidades que mostrem quais componentes curriculares são adequados para a Educação Infantil, como devem ser socializados, em quais condições objetivas. Pontua-se ainda que cada um dos conteúdos deve ser apresentado às crianças considerando as fases do desenvolvimento infantil, sem se esquecer dos 02 eixos estruturantes, dos 6 direitos de aprendizagem, dos 05 campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem (BNCC, 2017).

Com isto, é possível, com rigor teórico-metodológico da politecnicidade como princípio pedagógico, pensar no desenvolvimento humano para os 3 grupos de faixas etárias da BNCC (2017). Para essa definição é importante atentar para o significado da expressão “fases de desenvolvimento infantil” no contexto da análise materialista histórico-dialética, de modo que incorra em uma compreensão da “atividade guia” com o aporte da psicologia histórico-cultural no percurso do desenvolvimento unilateral do ser humano desde a infância. Corrobora-se com as palavras de Martins (2016, p. 14):

Tendo o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica nos apresentam o homem como um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à

natureza, um ser social que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano.

Na sequência, nesse mesmo alinhamento teórico entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, cita-se Saviani (2020b, p. 25):

Para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar como referência o aporte da psicologia histórico-cultural que estabelece como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos.

A base em que se assenta a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica para explicar as fases do desenvolvimento infantil e sua relação com a atividade guia é amparada nos estudos dos autores russos, em destaque Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934), Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovitch Luria (1902-1977)¹⁰ e Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984)¹¹. Pasqualini e Eidt (2016, p. 103) expõem que:

Na psicologia histórico-cultural, podemos dizer que a atividade constitui a categoria nuclear para a explicação do psiquismo. [...] Os autores soviéticos tomaram a atividade da criança como eixo para construir a teoria histórico-dialética da periodização do desenvolvimento. Mas ao analisarem as diversas atividades infantis, perceberam que elas não se encontram em um mesmo plano de hierarquia, ou seja, determinadas atividades têm papel mais decisivo do que outras a cada momento do desenvolvimento humano. A categoria fundamental para compreender o psiquismo infantil em desenvolvimento é, assim, o conceito de atividade principal, dominante ou **atividade-guia** (grifo nosso).

¹⁰ De acordo com Prestes (2012, p. 20-21), “as biografias científicas de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria pertencem a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos filosóficos e metodológicos marxistas da psicologia e da pedagogia. A teoria histórico-cultural, nos anos de 1920, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo. As pesquisas teóricas e experimentais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores, que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante”.

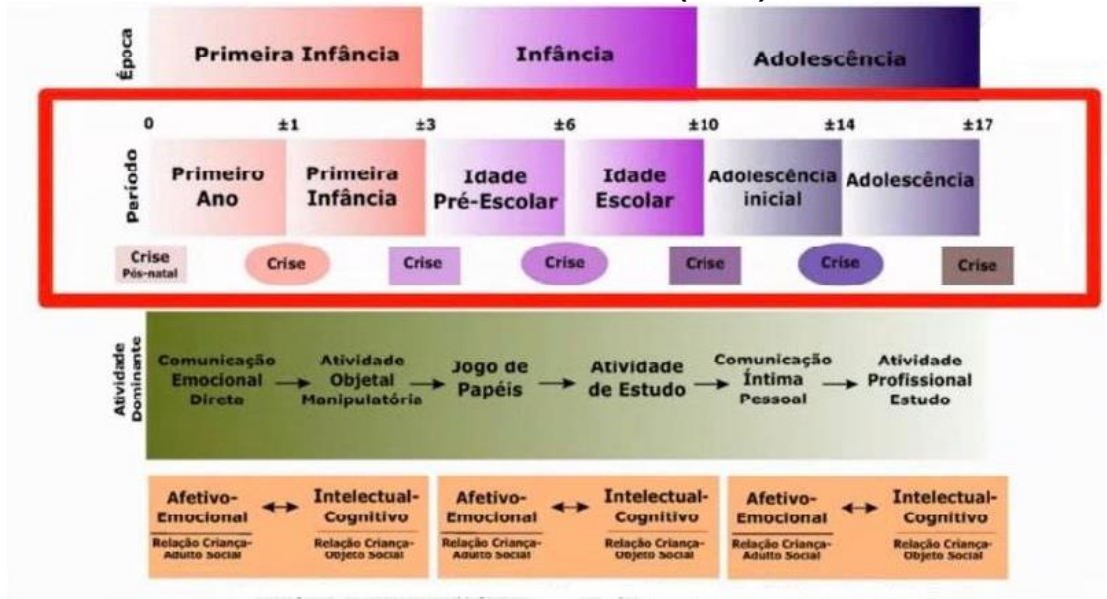
¹¹ De acordo com Lazaretti (2011), Elkonin nasceu durante o período pré-revolucionário, no desenrolar da Revolução Russa, e vivenciou a luta pela construção de uma sociedade socialista orientado pelos princípios marxistas. Foi um psicólogo soviético com um amplo estudo “sobre a dinâmica e características dos períodos do desenvolvimento humano, que envolvem a atividade de comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, atividade de jogos de papéis, atividade de estudo, atividade de comunicação íntima pessoal e atividade profissional - de estudo”. Além desses, há trabalhos relativos ao processo de aquisição de conhecimento na educação escolar, desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança pré-escolar e escolar, e métodos de ensino e reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Nesse caso, a atividade-guia representa a atividade principal ou dominante dentre as outras atividades da vida escolar. Consiste na razão de determinadas atividades terem um papel mais decisivo para contribuir com o desenvolvimento da criança em cada período. Isso reforça que a criança não constrói o conhecimento sozinha e espontaneamente. A apropriação do conhecimento não está vinculada apenas às propriedades naturais biológicas. É necessário que lhes sejam apresentadas as riquezas e a diversidades do mundo por meio de intervenções pedagógicas intencionalmente projetadas para o máximo desenvolvimento humano. O desenvolvimento da criança está vinculado, especialmente, às condições objetivas de ensino no espaço escolar.

Nessa direção, Cheroglu e Magalhães (2016, p. 93) firmam que os russos Vigotski, Leontiev e Elkonin são “autores que atestam a formação da humanidade pelo entrelaçamento do desenvolvimento evolutivo, biologicamente guiado, com o desenvolvimento sociocultural e historicamente orientado, tendo este último papel central nessa formação”. Cita-se um exemplo, decorrente da psicologia histórico-cultural, dos antecessores Vigotski, Luria e Leontiev, de como o ensino adequado, movido pela atividade guia, se dá nos períodos do desenvolvimento infantil elaborado pelo psicólogo soviético Daniil B. Elkonin (1987).

Na atualidade, Angelo Antonio Abrantes, professor da Unesp/Bauru, elaborou uma síntese das pesquisas de Elkonin em forma de diagrama que tem sido utilizado por diversos autores da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para explicar a periodização histórico-dialética do desenvolvimento desde o útero da mãe. O diagrama, a seguir (Figura 3), apresenta a época, o período, a atividade-guia e a crise desde a primeira infância até a adolescência.

Figura 3 – Diagrama ilustrativo da Teoria da Periodização do Desenvolvimento com base em D.B. Elkonin (1987)



Fonte: Diagrama elaborado por Ângelo Antônio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru (2012).

A Figura 3 demonstra as fases de desenvolvimento infantil representadas por três épocas, quais sejam, primeira infância, infância e adolescência. Cada época está subdividida em dois períodos distintos por duas dimensões do desenvolvimento humano: afetivo-emocional e intelectual-cognitiva. Suas partes, porém, são indissociáveis, coexistem, isto é, tornam-se integrantes e formam uma unidade.

Essa organização se aproxima do princípio pedagógico da politecnicidade. Em outras palavras, significa asseverar que na organização do ensino para crianças é possível priorizar o trabalho integrado e interdisciplinar entre as áreas de conhecimento em suas expressões cognitivas, socioculturais, ecológicas, éticas, estéticas e recreativas.

Nesta pesquisa, salienta-se que a época da infância, o período da idade pré-escolar (3-6 anos), com a atividade-guia: jogo de papéis é um trabalho que demanda estudos de educação integral politécnica com crianças de 04 e 05 anos. A respeito do período pré-escolar Elkonin (1969, p. 521) assim se manifesta:

No jogo, manifesta-se com especial vivacidade a *renúncia* aos desejos passageiros em benefício de fins mais elevados. A criança renuncia a determinados atos que lhe chamam atenção em benefício de outros menos atrativos, porque assim lhe exige o papel que desenvolve no jogo. As exigências para cumprir bem seu papel subordinam os desejos imediatos da criança.

Isso significa que nesse período é possível realizar atividades que exigem atenção, memória, concentração, imaginação, linguagem e raciocínio lógico. Aqui a atividade-guia de “jogo de papéis” pode ser utilizada para garantir a apropriação de um componente curricular que desenvolva maximamente as crianças. Lazaretti (2016b, p. 133) propõe que sejam realizadas atividades lúdicas por exigirem “da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdos na brincadeira”. Isto é, as áreas de conhecimento, expressas nos direitos de aprendizagem, podem vincular-se às interações e brincadeiras (lúdico).

Em relação às atividades lúdicas, Martins (2020, p. 71) ressalta “a importância conferida ao lúdico na Educação Infantil não pode ficar circunscrita ao fato de a criança gostar e se divertir, uma vez que essas atividades comportam amplas possibilidades de desenvolvimento”. Lazaretti (2016b) e Martins (2020, p. 71) destacam as “atividades lúdicas como propostas de desenvolvimento e aprendizagem, que por sua vez, podem direcionar para atividades mais complexas”.

Nessa direção, Elkonin (1998, p. 270) pontua que na idade pré-escolar pode ocorrer “a presença de regras gerais de desenvolvimento do jogo relacionadas com a aprendizagem lógica das ações objetais” e com o “destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade e de relações”. Antes, porém, é preciso entender, como enuncia Lazaretti (2016b, p. 134),

O desenvolvimento dessa atividade requer ações educativas que promovam o seu surgimento, o seu desenvolvimento e direcionamento, ou seja, é preciso intervenção para que o conteúdo desta atividade avance nos processos de relações criança-mundo, com possibilidades humanizadoras [...] é tarefa da escola enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e sua função no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança [...] a criança recorre a inúmeros meios representativos, como **a fala, a ação, a mímica, os gestos e a respectiva atitude diante do papel representado** (grifo nosso).

Martins (2020, p. 71) também cita uma proposição para o período da idade pré-escolar (3-6 anos):

[...] predominante na idade pré-escolar, permite o conhecimento imediato na realidade, daquilo que se vincula diretamente ao plano concreto das imagens, tais como as propriedades de cor, forma, tamanho, medida, peso, identidade, semelhança, diferenças, quantidade etc.

Saviani (2020b, p. 25) ressalta que o período pré-escolar, tomando como atividade-guia a brincadeira de papéis sociais, trata-se de “organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar”.

Segundo Pasqualini (2020, p. 86), “o jogo de papéis é talvez a maior vítima de interpretações naturalizantes”. O brincar de faz de conta é com grande frequência pensado como algo natural da criança, como uma expressão de sua suposta natureza imaginativa.

Lazaretti (2016b), Martins (2020), Saviani (2020b) e Pasqualini discutem e sintetizam algumas observações relativas ao período pré-escolar. Os autores explicam que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 04 e 05 anos depende da intencionalidade e intervenção do professor, mediante atividades guias de jogo de papéis sociais que favoreçam o desenvolvimento omnilateral. Declaram ainda que as atividades lúdicas expressas nas brincadeiras de papéis sociais, desde que sejam planejadas intencionalmente pelo professor para o máximo desenvolvimento humano, podem se converter em atividades guia e, assim, garantir a apropriação do acervo cultural da humanidade, inclusive superando as concepções naturalizantes do ato de brincar.

Diante do exposto, é possível afirmar que no campo das experiências é possível ter o firme propósito de alcançar efetivamente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento via atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) intencionalmente planejadas para contribuir com a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, e, assim, potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Essa reflexão lembra a necessidade de pensar em um currículo para a Educação Infantil que esteja a serviço da apropriação histórico-cultural das máximas elaborações humanas. Lazaretti (2016, p. 166) acentua:

[...] o currículo é sempre relacionado aos conteúdos de ensino que se articulam a objetivos e metodologias adequadas para promover a transmissão-apropriação dos saberes escolares, por meio da intervenção pedagógica sistemática e intencional. [...] a finalidade é clara: promover aprendizagem e desenvolvimento em todas as crianças, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena.

Quando os autores da psicologia histórico-cultural ou da pedagogia histórico-crítica se colocam na firme defesa da transmissão-apropriação dos saberes escolares por meio da intervenção pedagógica intencionalmente planejada para promover a aprendizagem e desenvolvimento, tendo como horizonte a humanização plena, significa que são necessárias a transmissão e a apropriação das áreas de conhecimento como propriedades do mundo real, a objetivação do ser humano, desde o nascimento, de forma cada vez mais emancipada e universal, assim como a valorização ética e estética por meio da arte e literatura, sendo critério a onmilateralidade humana.

Nessa característica, Maciel (2016b), apoiando-se em Marx, define a natureza da Educação Integral Politécnica, distinguindo a politecnia como princípio pedagógico. Nessa ocorrência, situa as dimensões da cognoscibilidade, sensibilidade, sociabilidade e habilidade para pensar em um currículo pedagógico integrado. Ranucci e Sarmiento (2016, p. 43) explicam que o currículo integrado:

[...] além de trabalhar os conhecimentos sistematizados, trabalha também a realidade do aluno, a cultura, a arte, o esporte, os valores, para que assim conceda uma formação completa e permanente para exercer sua cidadania, e para que consiga entender as interfaces da realidade que o cerca, ou seja, uma educação que possibilite um desenvolvimento de todas suas potencialidades, preparando-o para o mercado de trabalho e a percepção de que está inserido em uma sociedade dividida em classes sociais. [...] Neste contexto a educação é concebida numa proposta que está além dos saberes construídos historicamente pela humanidade, desta forma o indivíduo estará inserido num processo educacional pautado em um caráter multidimensional, tendo acesso a uma formação global, que o preparará para uma participação responsável na vida social e aos novos desafios da globalização.

Com base nesses argumentos, objetiva-se, no Quadro 2, ilustrar as primeiras proposições de compatibilizar a estrutura da BNCC para a etapa da Educação Infantil com a perspectiva da Educação Integral Politécnica, considerando a politecnia como princípio pedagógico.

Quadro 2- Plano de Aula Integrado: Língua Portuguesa/ Matemática/ Natureza e Sociedade/ Artes/Recreação

Educação Infantil – Pré-escola 4 e 5 anos		
Educação Integral Politécnica: Cognoscibilidade; Habilidade; Sensibilidade; Sociabilidade		
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento BNCC (2017)	<p align="center">Áreas de Conhecimento Eixos integrados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa Leitura Oralidade Escrita Análise Linguística • Ciências Noção de natureza e sociedade Recursos naturais Tempo Direitos e Deveres Diversidade Étnico Racial Sociabilidade • Matemática Noção de grandeza, tempo, tamanho, comprimento, posição e quantidade Noção espacial Correspondência Classificação Comparação Contagem Sequência • Recreação Brinquedos e Brincadeiras Movimentos Corporais Psicomotricidade • Artes Música Dança Teatro Artes Visuais 	<p align="center">Conteúdos</p> <p>Roda de leitura com literatura infantil, Produção oral, Sequência narrativa, Identificação das vogais, consoantes, palavras, letras maiúsculas e minúsculas, nomes, dígrafo e encontro vocálicos, parlendas e lista.</p> <p>Animais, aves: habitat, céu, astro, sol, lua, estrelas, água, rio, dia, noite, calor, frio. Educação e Preservação Ambiental, poluição, vegetação, paisagem, cidadania. Corpo Humano, Cinco Sentidos.</p> <p>Traçados, sequência numérica, pontos, linhas e formas livres e geométricas; Igual, diferente, alto e baixo, mais perto e mais longe, acima e abaixo, maior, menor, curto, comprido, esquerda, direita, frente, dentro, fora, ideia de juntar da adição, ideia de separar da subtração.</p> <p>Movimentos de andar, correr, subir, descer, pular, entrar e sair, movimentos motores com traçados de giz ou cordas coloridas e mímica.</p> <p>Ateliê de máscaras, cartazes, dobraduras, colagem, pinturas a dedo, técnicas de soprar, modelagem, movimentos rítmicos e corporais e jogos teatrais.</p>

Fonte: Maciel e Rodrigues (2022).

Na descrição do Quadro 2, intitulado plano de aula integrado, há a proposta de planejamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na rotina escolar com crianças de 4/5 anos de idade fundamentada na politecnicidade como princípio pedagógico.

De acordo com Saviani (2007, p. 43-48), “[...] determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido”. Por conseguinte, o professor necessita organizar a rotina escolar (ensino, tempo e espaço escolar), uma vez que sua prática pedagógica implica em definir prioridades de conteúdos e encaminhamentos metodológicos, assim como validar os recursos necessários para que efetivamente aconteça a transmissão/apropriação do saber escolar.

Segundo Barbosa (2006, p. 117), “a rotina compõe: a organização do ensino; o uso do tempo; a seleção de propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais”. Ocorre que, na acepção de Saviani (2008a, p. 18),

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de “saber escolar”.

No conjunto, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a rotina na Educação Infantil vai além da existência do saber sistematizado. Importa garantir a organização do ensino, do tempo e do espaço, com atenção na seleção dos conteúdos adequados para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo preciso estabelecer a seleção e oferta de materiais de acordo com a atividade guia de cada período escolar.

Nessa ordem, os eixos integrados no Quadro 2 partem dos componentes curriculares, quais sejam: **Língua Portuguesa** (roda de leitura com literatura infantil, produção oral, sequência narrativa, identificação das vogais, consoantes, palavras, letras maiúsculas e minúsculas, nomes, dígrafo e encontro vocálicos, parlendas e lista); **Ciências** (animais, aves: habitat, céu, astro, sol, lua, estrelas, água, rio, dia, noite, calor, frio, educação e preservação ambiental, poluição, vegetação, paisagem, cidadania, corpo humano, cinco sentidos); **Matemática** (Traçados, sequência numérica, pontos, linhas e formas livres e geométricas; Igual, diferente, alto e baixo, mais perto e mais longe, acima e abaixo, maior, menor, curto, comprido, esquerda,

direita, frente, dentro, fora, ideia de juntar da adição, ideia de separar da subtração ;
Recreação e Artes.

Os recursos se dão por meio da arte e literatura¹² que se desdobram da literatura infantil “Festa no Céu”, recontada por Ana Maria Machado, da tela “Voo do Pássaro ao luar”, de Miró e da música “Canto do Passarinho” da dupla Palavra Cantada. A seleção dos referidos recursos foi escolhida para operar como intensificadores da atividade guia “jogo de papéis” em uma perspectiva lúdica, rica e enriquecedora de conhecimentos científicos, filosóficos, políticos, éticos e estéticos. Como afirma Chaves (2011, p. 98), “[...] arte e literatura infantil é ao mesmo tempo conteúdo, estratégia e recurso didático-pedagógico”.

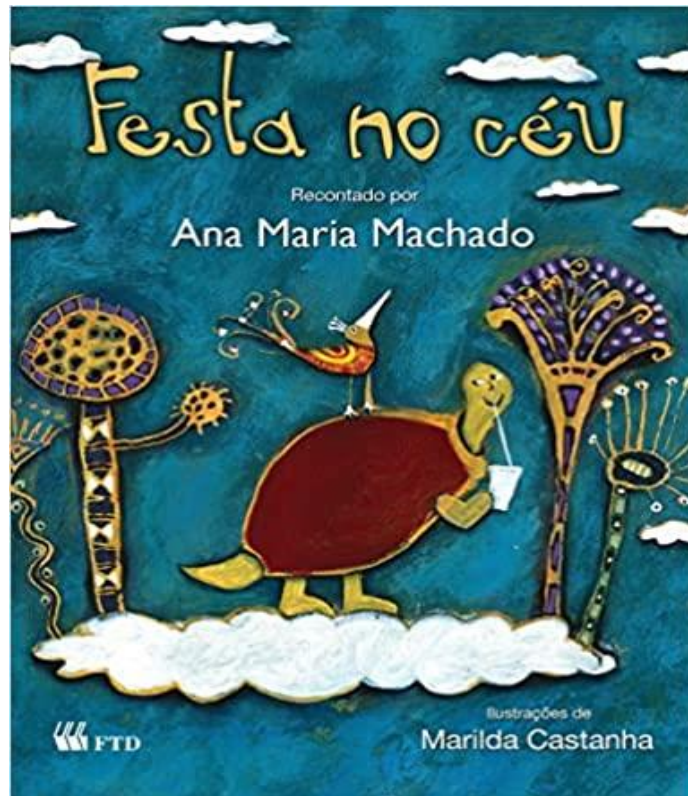
Desse modo, tais elementos, que podem ser conteúdos, estratégia e recurso didático-pedagógico, se transformam em encaminhamentos metodológicos que demandam atividades de **Recreação** (movimentos de andar, correr, subir, descer, pular, entrar e sair, movimentos motores com traçados de giz ou cordas coloridas e mímica). Todos esses recursos citados, potencialmente, podem gerar a produção de **Artes** (ateliê de máscaras, cartazes, dobraduras, colagem, pinturas a dedo, técnicas de soprar, modelagem, movimentos rítmicos e corporais e jogos teatrais). Realça-se, aqui, a necessidade de esclarecer, de acordo com Chaves (2011, p. 98).

[...] é primordial vencer a ideia inicial que se tem de literatura infantil, de que ela estivesse limitada às histórias; para nós, é essencial lembrar que músicas, poesias, histórias e as mais diversas formas de expressão e registro popular – como adivinhas, parlendas e os brinquedos cantados – compõem o que chamamos de literatura infantil.

Essa consideração de Chaves (2011) remete ao aspecto que a utilização de artes e literatura no plano de aula integrado (Quadro 2) está relacionada à finalidade da educação escolar no espaço da Educação Infantil de produzir, em cada criança, a emancipação e a humanização via transmissão/apropriação do patrimônio histórico humano. Na Figura 4, está exposta a ilustração do livro Festa no Céu, recontado por Ana Maria Machado, editora FTD.

¹² A atividade integrada da literatura “Festa no Céu”, recontada por Ana Maria Machado com a tela “Voo do Pássaro ao luar”, de Miró, e a música “Canto do Passarinho”, da dupla Palavra Cantada, é uma adaptação de uma exposição realizada no encontro formativo para a Educação Infantil oferecida pela SEMED-PVH nos dias 20 e 21 de junho de 2022, com o título “Teoria Histórico-Cultural e Formação Contínua de Professores: Proposições Didáticas para a Educação Infantil”, ministrada pela Dra. Marta Chaves da Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

Figura 4 – Literatura Infantil “Festa no Céu” recontado por Ana Maria Machado



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Festa-C%C3%A9u-Ana-Maria-Machado/>

Com a literatura apresentada na Figura 5, faz-se necessário apresentar a tela de Miró (1967), exposta a seguir, para explicar as possibilidades de aplicar o plano de aula integrado (Quadro 2) na rotina na Educação Infantil.

Figura 5 – Voo do Pássaro ao luar, de Miró, 3-10-1967



Fonte: <https://njardim.wordpress.com/2009/02/17/as-cores-magicas-de-miro/>

Os recursos são dispositivos e podem, quando ativamente disparados, por meio dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNNC para a etapa da Educação Infantil, ampliar o caráter da Educação Integral Politécnica, tornando cada momento uma oportunidade de apropriação de conhecimentos envolvendo os elementos constitutivos da politecnia como princípio pedagógico, quais sejam: cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade.

Para que seja viabilizado o conjunto dos recursos sistematizados no Quadro 2, ainda é preciso expor a música que pode contribuir para essa atividade integrada alcançar o seu fim: o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos. Segue a letra da música: “Canto de Passarinho”, da dupla Palavra Cantada.

*“Eu vi um passarinho cantando pelo ar
Lá vem um passarinho no céu a deslizar
Canto de Passarinho não me canso de escutar
Ao som de Passarinho eu me sinto flutuar
Pode ser beija-flor ou bem-te-vi
O quero-quero é tão querido por aqui
Um passo preto, tiê preto, pula – pula, peixe frito
Quando chega deixa o dia mais bonito”*

A partir de agora, com todos os recursos demonstrados, é viável que sejam explicados os encaminhamentos metodológicos. Nesse plano de aula integrado (Quadro 2), a atenção se volta para os seguintes campos de experiências e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

1. O eu, o outro e o nós

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

2. Corpo, gestos e movimentos

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

3. Traços, Sons, Cores e Formas

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

4. Escuta, fala pensamento e imaginação

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea) em diferentes suportes.

Destaca-se que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são identificados por um código alfanumérico. Para melhor explicar essa composição alfanumérica, optou-se por usar o código **EI03EF04**. O primeiro par de letras, “EI”, sugere a etapa da **Educação Infantil**; o primeiro par de números, “03”, sugere o **grupo por faixa etária**, qual seja, crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O segundo par de letras, “EF”, sugere o campo de experiência “**Escuta, fala pensamento e imaginação**” e o segundo par de números sugere a posição da habilidade na sequência numérica do campo de experiência para cada faixa etária, isto é, a quarta posição da lista¹³. Lazaretti (2020, p. 117) esclarece:

[...] os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento orientam as escolhas e as prioridades das ações de ensino, de maneira intencional e sistemática [...]. Na BNCC, há objetivos estabelecidos e definidos, os quais permitem ao professor refletir, analisar e propor ações de ensino favoráveis às aprendizagens infantis e que promovam desenvolvimento, em uma estreita relação com os conteúdos de ensino.

Nessa perspectiva, doravante é possível traçar os encaminhamentos metodológicos para a atividade do plano de aula integrado (Quadro 2). A proposta é iniciar a rotina com o acolhimento, organizando o material das crianças em um espaço adequado e logo após as crianças, em círculo de preferência, utilizam o recurso “Colcha roda de conversa¹⁴ apresentado por Chaves, professora da Universidade Estadual de Maringá- Paraná.

¹³ A sequência numérica dos códigos alfanuméricos não define nenhuma ordem hierárquica entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para a etapa da Educação Infantil.

¹⁴ O recurso “colcha roda de conversa”, elaborado pela Dra. Marta Chaves, foi apresentado no encontro formativo para a Educação Infantil, oferecida pela SEMED-PVH nos dias 20 e 21 de junho de 2022, com o título “Teoria Histórico-Cultural e Formação Contínua de Professores: Proposições Didáticas para a Educação Infantil”, ministrada pela Dra. Marta Chaves da Universidade Estadual de Maringá, Paraná e Dra. Elizane Assis Nunes, da Universidade Federal de Rondônia. Segundo as professoras, a colcha é um recurso adequado para organizar a rotina na Educação Infantil, haja vista que oportuniza

Figura 6 – Atividade com Literatura, utilizando o Recurso Didático “Colcha Roda de Conversa” no Estado do Paraná, entre os anos de 2013 e 2016



Fonte: Chaves *et al.* (2016).

Segundo Chaves *et al.* (2016, p. 61):

Os momentos junto à Colcha são oportunidades para que as crianças desenvolvam o apreço à arte e ao conhecimento, e proporcionam diversas experiências que estimulam a sensibilidade e a criatividade, pois a intervenção pedagógica é efetuada no intuito de valorizar a leitura ou a contação de histórias, em um ambiente especialmente organizado para essa finalidade.

Como visto, o recurso “colcha roda de conversa” atende a expectativa de contribuir para o desenvolvimento do apreço à arte e ao conhecimento, assim como potencializar a sensibilidade e a criatividade por meio de uma contação de história. Tal proposição reforça o planejamento de iniciar a atividade-guia de jogos de papéis sociais partindo da contação de história.

O livro de literatura infantil “Festa no Céu” (Figura 4) recontado por Ana Maria Machado tem gravuras grandes, coloridas, textos curtos, elementos que facilitam solicitar a atenção concentrada da criança na hora da contação de história, lembrando sempre de mostrar a ilustração, sinalizar o que deseja destacar no livro com expressões faciais, mímicas e entonação de voz.

atividades coletivas que contribuem para o máximo desenvolvimento humano. Para Chaves, a colcha é composta por retalhos obtidos com a comunidade escolar.

Depois da contação de história, é bom que o professor potencialize o protagonismo da criança para o desenvolvimento da linguagem oral, oportunizando que esta possa recontar a história, mudar o contexto, lembrar dos personagens e seus nomes, inserir outros personagens e, inclusive, criar outro final. Abrantes (2020) evidencia o estreito relacionamento entre a literatura e a atividade guia do jogo de papéis sociais. Na concepção do autor:

A criança, cuja atividade dominante é o jogo de papéis (ELKONIN, 1987), relaciona-se com a literatura fundamentalmente pela cultura oral. O livro infantil como objeto social que socializa a linguagem literária para a criança se apresenta inicialmente como relação da criança com a cultura escrita, a qual passa necessariamente pela mediação do adulto. A criança lê o texto com a voz emprestada do adulto e, portanto, os conteúdos literários a que a criança tem acesso ocorrem inicialmente em decorrência da relação do adulto com o livro infantil (ABRANTES, 2020, p. 161) (grifo nosso).

Em outro momento, Abrantes (2020, p. 161) declara:

Os conteúdos a que a criança terá acesso quando o livro infantil é utilizado no interior das relações escolares diz respeito ao conteúdo das relações sociais referenciadas no livro. Desse modo, os nexos e as determinações ao desenvolvimento do pensamento da criança ocorrem pela mediação de um conteúdo que somente poderá apresentar-se como problema à criança na realização substancial de relações sociais. Em decorrência dessas considerações é que defendemos a posição de que a literatura objetivada em livros destinados à criança é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na educação infantil, considerada tanto em seu conteúdo quanto na forma de relação estabelecida com as crianças.

Assim, parece adequado que o ponto inicial da atividade guia “jogo de papéis sociais” seja a roda de conversa com a contação de histórias e logo após a protagonização mediante a linguagem oral, com destaque aos conteúdos utilizando expressões faciais, mímicas e entonação de voz. Nesse ponto, atende os critérios da educação integral politécnica com base na politecnicidade como princípio pedagógico, “cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral” (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2016, p. 17).

Em outra medida, atende os critérios dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para a etapa da Educação Infantil, pois oportuniza às crianças “recontar histórias, definir contextos, conhecer e criar personagens e,

inclusive mudar a estrutura da história”. Nesse caso, é essencial que se potencialize a atividade-guia com atividades lúdicas e se proponha uma brincadeira com palavras, cuidando para aproveitar do texto algo que se aproxime de uma parlenda¹⁵. O livro de literatura infantil “Festa no Céu” (Figura 4), recontado por Ana Maria Machado, tem os seguintes versinhos (p. 13):

*- Vou pegar minha viola
E contente eu vou cantar
Pra vocês eu nem dou bola
Até a festa se acabar.*

Esses versinhos podem ser utilizados como parlenda em brincadeiras de andar, correr, pular, subir, descer, movimentos rítmicos, movimentos motores, com traçados de giz ou cordas coloridas, como brincar de pular corda, brincar de roda, de bater mãos e pés ou de trenzinho. Em outro momento da rotina na Educação Infantil, é bom que o professor relembre a história, a ilustração e os personagens.

Com isso, deve utilizar o texto para as crianças reconhecerem as vogais, consoantes, palavras, as letras maiúsculas e minúsculas, assim como os dígrafos e encontros vocálicos, marcando o texto com formas livres e geométricas. Do mesmo modo, trabalhar a sequência numérica, igual, diferente, alto e baixo, mais perto e mais longe, acima e abaixo, maior, menor, curto, comprido, esquerda, direita, frente, dentro, fora por meio da utilização das ilustrações, inclusive ampliando os desenhos e realizando cartazes junto e com as crianças.

Nesse momento da confecção e acabamento de cartazes, é bom ressaltar os conteúdos: animais, aves, habitat, céu, astro, sol, lua, estrelas, água, rio, dia, noite, calor, frio, educação e preservação ambiental, vegetação, paisagem e cidadania, visto que a ilustração do livro escolhido para a atividade guia permite tal abordagem. Chaves (2015, p. 63) assevera que:

[...] os professores precisam conhecer, se apropriar da riqueza da Arte e da Literatura, condição essencial para realizar efetiva e eficazmente o trabalho junto às crianças [...]. A oportunidade de estudar expoentes da Arte e Literatura é fundamental para planejar e elaborar painéis, cartazes. A composição do espaço (painéis), materiais (cartazes) e outros recursos atribuirão significado às ações de desenhar, pintar, escrever, recortar e colar.

¹⁵ Parlendas são rimas de memorização, recitadas em versinhos, utilizadas em brincadeiras infantis.

Figura 7 – Atividade com Literatura no Estado do Paraná, entre os anos de 2013 e 2016



Fonte: Chaves *et al.* (2016).

Chaves (2015) afirma que a confecção de cartazes e painéis junto às crianças é uma atividade-guia de papéis sociais essencial para dar significado às ações de desenhar, pintar, escrever, recortar e colar. Nesse momento, podem ser explorados os ateliês¹⁶ de máscara, realizar cartazes, dobradura, colagem, pinturas a dedo, técnicas de soprar e modelagem com fundo musical e sugerir apresentações dos trabalhos das crianças pelas crianças.

O trabalho integrado e a articulação entre língua portuguesa, ciências, matemática, recreação e artes na etapa da Educação Infantil tornam possível afirmar, fundamentados em Ranucci e Sarmiento (2016, p. 44), a importância da

¹⁶ Chaves (2016, p. 130) enuncia que “a expressão Ateliê tem origem associada à França e nos lembra espaço de experimentação e criação, no qual o professor de Ateliê poderá favorecer uma rotina de riquezas culturais e aprendizagens, as crianças poderão desenvolver condutas de pesquisa e estudo, experimentação, elaboração e criação sobre cada temática”.

interdisciplinaridade em uma perspectiva de Educação Integral Politécnica. Para as autoras:

Vê-se a importância da interdisciplinaridade dentro do processo de ensino e aprendizagem, no entanto dentro de uma Educação Integral Politécnica na qual queremos alcançar, deve-se pensar além da integração apenas entre as disciplinas, e sim na conexão entre disciplinas integradas e os laboratórios, proporcionando o desenvolvimento dessas múltiplas dimensões.

Observa-se que os ateliês no espaço das instituições da Educação Infantil podem se configurar como os laboratórios, isso porque envolvem a consciência coletiva de criação humana ao viabilizar a atividade-guia no conjunto dos saberes escolares e destes com as atividades socioculturais e, pode-se dizer, profissionalizantes (MACIEL, 2013). Cabe entender que as primeiras experiências vivenciadas na infância serão os meios e instrumentos para o alcance de uma vida adulta emancipada e autônoma.

Ao reconhecer na literatura infantil as possibilidades para desenvolver maximamente a cognoscibilidade, a habilidade, a sensibilidade e a sociabilidade, parece ainda possível estabelecer nexos com a música “canto do passarinho” da dupla Palavra Cantada. Para essa atividade, é bom que seja ressaltado o lúdico, qual seja, uma brincadeira (estátua) com movimentos rítmicos, acompanhados da música. Nessa brincadeira, a criança pode se movimentar livremente, acompanhando a letra e o ritmo da música.

Assim que a música parar, todos devem ficar exatamente na posição em que estão. **Quem não conseguir ficar na posição deve ser incentivado a continuar tentando, sendo reforçado positivamente para o alcance final da atividade.** É possível fazer fotos no celular, para que todos possam ver no telão ou televisão em outro momento.

É possível ter papel sulfiteado nas paredes para oportunizar uma brincadeira de dupla. Uma criança fica estátua e a outra faz o contorno da posição com pincel atômico. Depois pintam, recortam, reconhecem as partes dos corpos, separando-as e juntando-as em: cabeça, olho, orelha, boca, nariz, pescoço, tronco, braço, mão, pernas, joelho, pés, assim como, os cinco sentidos do corpo humano: visão, audição, paladar, olfato e tato. Essa atividade também contribui para trabalhar o conteúdo de matemática: a ideia de subtração e adição ao montar e desmontar as partes do corpo humano. Veja o exemplo a seguir.

Figura 8- Atividades no Estado de São Paulo, Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Bauru



Fonte: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/atividades_pedagogica_distancia/1;Infantil/51;EMEI%20Maria%20Izolina%20Teodoro%20Zanetta/9;PROF.%C2%AA%20NATH%3%81LIA/ABRIL%20-%20DE%2019%20A%2023%20-%20INFANTIL%20IV%20E%20V%20B-D%20TARDE%20-%20PROF.%20NATH%3%81LIA.pdf

A relação da música indicada para essa atividade tem relação direta com a literatura trabalhada, tem aproximação com os conteúdos propostos no plano de aula integrado (Quadro 2); inclusive os personagens continuam sendo os passarinhos.

Em outro momento, é possível integrar um novo conteúdo de Língua Portuguesa: a lista. Pedir às crianças que lembrem da história, dos nomes dos animais e dos pássaros, e juntos, professor e criança, construir a lista dos pássaros com palavras e ilustrações. Depois de todas essas experiências, de percorrer diversos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é possível realizar a integração curricular e trabalhar com a tela de Miró, exposta na Figura 5.

Ao se ter como pressuposto a politecnicidade como princípio pedagógico, o plano de aula integrado iniciou a atividade guiada de “papéis sociais” com a dinâmica de contação de histórias em uma roda de leitura. Foram oportunizadas diversas experiências lúdicas que contribuíram com a apropriação dos conteúdos das áreas de conhecimento.

Para dar continuidade, é preciso que o professor incentive as crianças a prestar atenção na ilustração do livro e no cartaz que foi realizado coletivamente e

está exposto em sala de aula. Nesse episódio, é pertinente destacar os passarinhos. Com isso, seguir com a atividade:

1. Todos devem escolher um pássaro para ser o seu animalzinho de estimação;
2. Recortar as partes de seu passarinho e colorir;
3. Fechar os olhos e imaginar o seu pássaro sozinho na árvore;
4. Imaginar o seu passarinho sem bico;
5. Imaginar o seu passarinho sem bico e sem olhos;
6. Imaginar o seu passarinho sem bico, sem olhos e sem cabeça;
7. Imaginar o seu passarinho sem bico, sem olhos, sem cabeça e sem asas;
8. Imaginar o seu passarinho sem bico, sem olhos, sem cabeça, sem asas e sem corpo;
9. Imaginar o seu passarinho sem bico, sem olhos, sem cabeça, sem asas, sem corpo e sem cauda;
10. Depois, todos devem abrir os olhos;
11. Pedir que todos desenhem o passarinho da imaginação e perguntar o que sobrou no passarinho.

Depois dessa dinâmica, mostrar o quadro de Miró, exposto na Figura 5 – Voo do Pássaro ao luar, de Miró, 3-10-1967 – apresentar o nome do quadro e a biografia do artista. Perguntar sobre o que pensam do nome do quadro, sua história de vida, se todos conseguem enxergar o pássaro voando, se sabem como Miró pintou o pássaro; se ele fez bico; se fez pena; se fez pernas. Indagar se no quadro há pontos, linhas e formas geométricas ou livres. E ainda questionar às crianças sobre o que pensam da bola que aparece? O que pode ser? E os outros elementos? E, por fim, que nome dariam para o quadro?

Após essas reflexões, pedir para as crianças observarem o pássaro desenhado por cada uma delas e inquirir ao grupo: Como foi desenhado o seu pássaro? Posteriormente, explicar às crianças como se deu a atividade: primeiro, observaram a foto de um pássaro real. Depois, recortaram e pintaram os passarinhos e então fecharam os olhos e imaginaram o pássaro cada vez com menos coisas. Continuar a explicação e dizer que quando o pássaro havia quase desaparecido da imaginação, cada um pensou naquilo que tem de mais marcante, que chama mais atenção. Na sequência, pedir para que observem novamente o quadro de Miró e explicar que o artista pintava, fazendo algo semelhante à brincadeira: ele ia “tirando”, diminuindo as linhas das figuras até elas ficarem apenas com os traços que realmente importavam.

A pintura de Miró parece simples, mas não é: recomenda-se perguntar se as crianças conseguem ver o pássaro inteiro em um só traço preto. É preciso potencializar a atenção, concentração, memória e sensibilidade das crianças para a apreciação do quadro. Trabalhar as primeiras noções de que Miró não pinta as pessoas e nem os objetos e animais como eles são na realidade, mas incentiva cada espectador a “construir” um significado próprio para cada imagem. Usufruir do espírito lúdico que a pintura de Miró transmite unindo leveza, movimento, cor e humor, inclusive nos títulos dos quadros.

Enquanto proposta de organização da rotina escolar na Educação Infantil, a literatura e as linguagens artísticas desenvolvem as múltiplas capacidades humanas. O esforço recai nas atividades lúdicas do brincar e das brincadeiras, preservar o que é nuclear no processo escolar, em destaque o conteúdo maximamente planejado para o máximo desenvolvimento humano. Como explana Peixoto (2003, p. 20-21):

Em primeiro lugar, a elaboração de certa compreensão do mundo e a abstração para tomá-la como conteúdo da obra; em segundo lugar, a capacidade de criar, que envolve três ações básicas: projetar na mente o produto final, buscar os meios mais verdadeiros e significativos para a sua elaboração, concretizar o planejado num processo altamente dinâmico que, em seu decorrer (ou seja, no movimento da própria obra em seu vir a ser), não apenas pode determinar transformações no plano original do trabalho, como também nas maneiras de ser, pensar e criar do artista no diálogo com sua criação. Em síntese, trata-se da dialética da práxis humana em toda a sua completude, da qual pode emergir um novo artista, um novo produto ou uma nova realidade, que poderá ser tanto da ordem material quanto espiritual.

Do ponto de vista do desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, a literatura e as linguagens artísticas podem ser articuladas com a realização de práticas educativas sob a égide da politecnicidade como princípio pedagógico na Educação Infantil. As possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral se apresentam pela qualidade das mediações efetivadas e condições objetivas do professor. A este último compete a função socializadora do conhecimento sistematizado, seja o científico, artístico, cultural, ético, estético e político. Isso assegura uma organização de ensino que articula as dimensões das capacidades humanas, oportunizando a formação omnilateral humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL POLITÉCNICA COM CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

Em razão do objeto e do interesse desta dissertação, nas primeiras aproximações com a escrita do trabalho me apresentei como cabocla amazônica. Ao ocupar esse espaço ribeirinho (beira de rio), na minha infância vivenciei a contradição do direito da família e do dever do Estado. Meus pais mantinham com firmeza a esperança de dias melhores e colocavam suas aspirações na “escola”. Contudo, era uma realidade inexistente naquele espaço de família ribeirinha, pobre e à margem dos direitos sociais.

Com muito esforço, de todas as ordens, neste mesmo texto, é possível uma segunda apresentação, a de professora, coordenadora pedagógica, diretora de departamento de educação e secretária adjunta de educação na Secretaria Municipal de Educação-SEMED/PVH/RO. É possível afirmar: meus pais tinham razão, somente a escola e o estudo poderiam ser um instrumento de transformação social, cultural e econômico. Aqui, cabe uma ressalva: nem todas as crianças com as quais convivi tiveram a mesma sorte!

Nesse aspecto, considerando que as instituições de ensino podem modificar uma história de vida, somada à minha trajetória profissional no âmbito das Secretarias de Educação de Porto Velho, seja a estadual ou a municipal, fui motivada a realizar estudos e pesquisas que pudessem contribuir com o desenvolvimento da criança.

Assim, tornou-se possível pensar em uma proposta de pesquisa de Mestrado em Educação com o principal interesse de lutar pela equidade dos direitos das crianças, sejam pobres, ricas, brancas, negras, pardas, ribeirinhas, rurais, urbanas. Não importa seu aspecto étnico-racial ou sua condição social e econômica: todas devem ter o acesso e a formação integral no espaço das instituições de ensino desde a infância. Assim como todas devem exercer o direito do desenvolvimento pleno, do conhecimento científico e tecnológico mediante interações e brincadeiras que se convertam em socialização do saber humano.

Nesse cenário, desde 2020, tornou-se fundamental o estudo da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008a) e da concepção da Politecnicidade como princípio pedagógico (Maciel, 2013). Nesse mesmo tempo, estava em alta a implementação da BNCC (2017) como uma questão de direito à aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Em 2021, iniciei o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia – PPGE/UNIR, sob orientação do professor Dr. Antônio Carlos Maciel e, por decorrência, vinculei-me ao grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/HISTEDBR-UNIR, como pontuamos no início desta pesquisa. Foi nesse contexto que se constituiu a hipótese de que há possibilidades de compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnicidade mediante a práxis educativa. Nesse processo, a pesquisa e o estudo se firmaram pela seguinte problematização: é possível compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnicidade? Essa questão gerou o objetivo geral: explicar a possibilidade de compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnicidade.

Desse conjunto, foi desenvolvido o trabalho aqui intitulado “Política educacional e infância: as possibilidades da politecnicidade como princípio pedagógico na pré-escola”. O ano de 1996 tem uma relação direta com a LDB 9394/96, como o marco regulatório *guia* da organização do tempo, do espaço e do ensino nas instituições escolares da Educação Infantil. Foi prioritariamente na LDB 9394/96, em sua primeira redação ou mesmo nas alterações, que foram reconhecidos e ampliados o conceito, a função e a posição da Educação Infantil na estrutura da educação básica.

Para atingir o objetivo deste trabalho, organizaram-se três seções. A primeira, “Introdução”, referiu-se à apresentação pessoal, acadêmica e profissional da autora e a sistematização estrutural do texto, explicando cada uma das seções e suas finalidades.

A segunda seção, “Marcos Legais para a Infância no Brasil: acesso e formação à Educação Integral – 1996 a 2020”, objetivou explicar as conquistas, em termos de acesso e formação na perspectiva da Educação Integral, para a Educação Infantil brasileira entre 1996 e 2020. Isso resultou na necessidade de estudos oriundos dos Marcos Legais para a Infância no Brasil, em especial as iniciativas de políticas públicas voltadas ao acesso e formação à educação integral.

Primeiro, foram revisadas algumas questões do processo histórico da educação de crianças no Brasil para explicar o processo pelo qual se edificou a Educação Infantil nesse país. Uma primeira conclusão é a de que o processo histórico remonta a um modelo assistencialista de política compensatória com concepção

higienista, filantrópico e puericultural. Posteriormente, as instituições de creches, asilos e internatos tiveram vínculos com a industrialização e urbanização oriundos do interesse da classe burguesa.

Nessa realidade, conclui-se que a escola guardou com precisão uma característica dualista, fragmentada e desarticulada, derivada da luta de classes. Seguindo essa mesma lógica, com fortes resquícios dos interesses da burguesia, decorre em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 20 de dezembro, e em 1971, no contexto do regime militar, a Lei 5.692/71, construindo em torno da infância uma desigualdade sem tamanho.

Com isso posto, durante o processo da crença na escola como meio de transformação social e emancipação humana, foi se formando o movimento das lutas sociais em defesa da criança e da institucionalização da Educação Infantil. No Brasil, foi promulgada, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, no Governo de José Sarney. Nesse documento, pela primeira vez foi pontuado o acesso à educação e à formação das crianças brasileiras.

Não se pode negar que as décadas de 1980 e 1990 foram de grandes movimentos sociais que se constituíram como marco histórico para a Educação Infantil. Nesse período foram institucionalizadas a promulgação da Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998).

Conclui-se que isso significou um potencial avanço e uma nobre conquista, em termos de acesso e formação integral na Educação Infantil. Mesmo que as contradições e lutas de classes, com interesses antagônicos, alterem as condições objetivas do exercício dessa conquista do direito à educação escolar na infância, o que anteriormente significava um direito dos filhos de mães operárias; a partir da Constituição de 1988 passou a ser direito das crianças. O que antes significava assistencialismo, higienismo, filantropia e política compensatória passou a ser parte do sistema de ensino, a primeira etapa da Educação Básica.

Com essas evidências, foi importante também explicar as conquistas, em termos de acesso e formação à educação integral, para a Educação Infantil brasileira, entre 1996 e 2000. Nesse interstício, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica. Em contrapartida, foi utilizada uma tabela contendo informações estatísticas referentes ao número de matrículas por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade, no período temporal de 1996 a 2000. Foi explicado que a escolha por esse

período teve relação com a promulgação da LDB 9394/96, sob guarda, legitimação, entusiasmo e inspiração da Constituição de 1988.

Conclui-se que, com o movimento da concepção de Educação Infantil – de assistencialista e protetoral – à conquista de ser institucionalmente a primeira etapa da Educação Básica, apesar das contradições da expressiva estratificação social, desigualdade social, cultural, econômica e geográfica que perduram no Brasil, esse período tornou-se um dos mais relevantes para a história da Educação Infantil Brasileira. Foi apresentado, nos dados da Tabela 1, um expressivo aumento do número de crianças matriculadas em creches e pré-escolas. Nesse aspecto, em termos de acesso, os marcos legais entre 1996 e 2000 alcançaram conquistas, ainda que não tenham sido suficientes para atender a demanda da população brasileira.

Em relação à formação integral, a LDB 9394/96, apesar de sua grande importância para a legitimação da Educação Infantil como parte da educação básica, não chegou a ser um documento orientador das práticas pedagógicas de educação integral. Nesse período, da necessidade de um documento orientador das práticas pedagógicas, deriva o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Nesse documento, se apresentaram objetivos, conteúdos e orientações didáticas, de modo que era possível definir questões fundamentais como, por exemplo, por que ensinar, o que ensinar e como ensinar.

Nesse quesito, o RCNEI (1988) se mostrou capaz de contribuir ao planejamento e prática pedagógica, contudo predominou excessivamente o espontâneo. Por se apresentar como um complemento à educação familiar, assume o não diretivismo no trabalho pedagógico. Assim, o papel do professor é secundarizado e os conhecimentos se constroem na relação da criança com outra criança. Essa dinâmica impossibilitou o acesso à formação integral, pois não inseriu o conhecimento historicamente elaborado como *lócus* privilegiado para o desenvolvimento integral da criança.

Com essa análise, foi decidido continuar as investigações bibliográficas relativas ao acesso à Educação Integral e à formação integral e trazer para o conjunto da análise os marcos regulatórios no interstício de 2001-2010. Nessa direção, foi oportuno realizar o estudo em dois momentos: o primeiro, entre 2001 e 2005, em favor da Tabela 2, que mostra o número de matrículas por faixa etária na pré-escola de 4 a 6 anos de idade nessa temporada.

Conclui-se que, embora os dados da Tabela 2 apontem um aumento no número de matrícula, este não se configura como uma conquista se confrontado com a meta estabelecida pelo PNE (2001-2010). Embora o referido documento se propusesse a estabelecer políticas e metas para dez anos, inclusive para a Educação Infantil, implicando na oferta de 80% para as crianças de 4 e 5 anos, nos primeiros anos limitou-se ao enunciado de diretrizes, metas, objetivos e medidas que reiteravam a política educacional com teor neoliberal e obscurantista, que concorre para a preservação da estratificação social, e tornou-se uma tentativa frustrada, principalmente na ampliação dos recursos da União investidos na educação.

A pesquisa seguiu com as investigações, e trouxe os marcos regulatórios no período de 2006 a 2010, com contribuições da Tabela 3, pensando-se na proposta do PNE (2001-2010), na Lei 11.330/06, no Fundeb (2006), na Emenda Constitucional 59/2009 e nas DCNEI (2010). Não se pode negar a importância do PNE como documento capaz de viabilizar diretrizes e metas propostas para a educação infantil. Se não fosse, como explica Saviani (2016), o objetivo do governo FHC em evitar qualquer possibilidade de ampliação dos recursos da União investidos na educação, o PNE não teria sido apenas uma carta de intenções com metas que se mostram irrealizáveis por falta de verbas.

Outra conquista foi o Fundeb, porém não teve forças para alterar a base estrutural em que se edificou a Educação Infantil, e a precariedade no acesso à formação integral permaneceu. A DCNEI enfatizou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, inclusive como espaço institucional não doméstico, mas limitou-se à organização administrativa e pedagógica da Educação Infantil, sem estabelecer uma intencionalidade educativa que definisse uma base curricular a ser ofertada às crianças.

Na Tabela 3 está explícito que em termos de acesso, alcançaram-se conquistas, ainda que não tenham sido suficientes para atender a demanda da população brasileira, particularmente com base na origem social e pertinência étnico/social. Conclui-se que no tocante ao número de acesso houve um aumento, e no que tange à formação integral, não aparece nenhuma conquista. Desse modo, tornou-se necessário estudar mais um contexto espaço-temporal.

Aqui, enfatizam-se os anos de 2011 a 2015. O aspecto essencial para tratar dos anos entre 2011 e 2015 foi o PDE (2015-2024), o PNE (2014-2024) e os dados evidenciados na Tabela 4. Conclui-se que no processo de edificação e

reconhecimento da Educação Infantil essa etapa de ensino passou a integrar os Planos, Programas, Diretrizes e estes se converteram em marcos reguladores ou organizativos. Entre estes, o PDE (2015-2024) e o PNE (2014-2024) tiveram grande importância ao reafirmar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a criança como sujeito de direitos como a educação, cuidado, proteção e saúde com vistas à educação integral. Ambos os planos apresentam proposições pertinentes à Educação Infantil, mas é forçoso reconhecer que os marcos legais não alcançaram a garantia do que está prescrito nos documentos.

As modificações acontecem e se mobilizam durante os diferentes governos, contudo não avançam, não há uma mudança profunda em termos de acesso e formação à educação integral para a Educação Infantil brasileira. Existe uma incoerência entre o acesso, o que está previsto nos marcos legais, a formação integral e as condições materiais das instituições que atendem a Educação Infantil. Todavia, é importante verificar outros dados e avançar para o período de 2016 a 2020.

Os marcos legais que aparecem como essenciais para tratar dos anos de 2016 a 2020 são o PNE (2014-2024), DCNEI (2010) e a BNCC (2017) para a etapa da Educação Infantil, junto com a Tabela 5. Nesse novo PNE (2014-2024), é adicionada a proposta da universalização da Educação Infantil até 2016 em decorrência da Emenda Constitucional 59/2009, que ampliou a faixa de obrigatoriedade do ensino para 04 a 17 anos. Entretanto, a meta da universalização, que seria para o ano de 2016, não ocorreu. O acesso e a formação integral na Educação Infantil do Brasil seguiram com conquistas aparentes, sem alcançar uma conquista considerável no que se referem ao atendimento e formação integral. Não ocorreu o que está prescrito no PNE, não ocorreu o que está prescrito na DCNEI, nem na BNCC para a etapa da Educação Infantil.

Conclui-se que foram manifestadas algumas conquistas relevantes, inclusive no número de acesso à Educação Infantil, mas não constituem um avanço. Isto faz lembrar Saviani (2016, p.350): de fato são “discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos”.

As análises aqui evidenciadas convergem para outro ponto que se se faz importante observar, qual seja, as conquistas, em termos de acesso e formação à educação integral no Estado de Rondônia. Na terceira seção, o objetivo foi explicar as conquistas, em termos de acesso e formação à Educação Integral, para a

Educação Infantil brasileira, entre 1996 e 2020, no Estado de Rondônia. A problemática foi a seguinte: houve conquistas, em termos de acesso à Educação e formação Integral, entre 1996 e 2020 no Estado de Rondônia? Os dados foram analisados com base nos marcos legais do país brasileiro, quais sejam, C.F (1988); LDB (9394/96); RCNEI (1998); PNE (2001-2010/2014-2024); DCN (2010); BNCC (2017) e pelos documentos orientadores das práticas pedagógicas no Estado de Rondônia, tais como RCRO (2018), COPR (2020), somado aos dados do Gráfico 1.

Foi notado um considerável aumento no acesso à Educação Infantil logo depois da promulgação da LDB 9394/96, no período de aumento populacional no Estado de Rondônia na década de 1990. Naquele contexto, estava em alta a industrialização e urbanização no país brasileiro. E, com isso, o ingresso das mulheres no mercado, o que leva a pensar em um espaço institucionalizado para as crianças brasileiras e rondonienses. O acesso à Educação Infantil teve um aumento excessivo, contudo não condizente com o excessivo aumento da população em todo o Estado de Rondônia. O que pode ter causado uma organização administrativa e pedagógica de forma empobrecida, inconsistente e duvidosa, considerando a análise e as conclusões anteriores.

Conclui-se que os números, apesar das oscilações, aparentemente, demonstram uma conquista. Porém na essência, não atendem à demanda da população, particularmente da classe trabalhadora. Embora o período de 1996 e 2020 tenha como recurso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular, a questão crucial é que o prescrito não consegue sair do papel e tornar-se uma prática concreta. O Brasil, na questão do acesso à formação integral na Educação Infantil, acumulou um déficit histórico de tal monta que a realidade histórica da desigualdade e estratificação social se repete ao longo dos anos e impacta no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, especialmente dos diversos grupos socioculturais e étnicos; em Rondônia não é diferente.

Mesmo que essa seja a realidade brasileira, ainda assim, paralelamente à implantação e implementação da BNCC, foi necessária a reformulação dos referenciais curriculares e dos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares de cada município das Confederações Brasileiras. No Estado de Rondônia, foi construído o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO, 2018), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CCE/RO, por meio da Resolução nº 1233, de 19

de dezembro de 2018, e o Caderno de Orientações Pedagógicas de Rondônia (COPR, 2020, p.10). Tais documentos, alinhados à BNCC para a etapa Educação Infantil, se adequam ao parâmetro da referência mínima promovida pelo conhecimento tácito (imediato, aparente, cotidiano). As crianças são compreendidas de um modo muito particular, como protagonistas singulares e deixam o papel do professor em transmitir o conhecimento secundarizado.

Conclui-se que em termos de acesso, não é possível negar as conquistas e os avanços no Estado de Rondônia; afinal, vivencia-se um tempo em que a educação infantil é parte integrante da educação básica, os números de matrículas tendem a aumentar exponencialmente, mas ainda são insuficientes para atender às necessidades da educação pública, gratuita e de qualidade. Em termos de formação integral, os marcos legais das políticas públicas para a educação infantil em Rondônia estão em consonância com a BNCC, e as propostas pedagógicas tornam-se o reflexo de um trabalho que incide para a construção do conhecimento pela protagonização espontânea da criança. Isso impossibilita práticas que sejam intencionalmente planejadas para a formação integral.

Nessa ocasião, evitando que se caia no desânimo e no mecanismo do capitalismo, foram acrescentados encaminhamentos e possibilidades de resistência à hegemonia neoliberal, e especialmente de maneira criadora tecer escritos que sirvam de instrumento de estudo e nas mãos dos profissionais da educação se convertam em estratégias que dialoguem com uma concepção de formação humanizadora.

Primeiro, foi tecido o objetivo de demonstrar princípios epistemológicos que compatibilizem com a BNCC para a etapa da Educação Infantil com os documentos orientadores que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil, assegurando a politecnicidade como princípio pedagógico no Estado de Rondônia. E como orientação principal foi pensada uma proposta de educação infantil comprometida com a transmissão de conhecimentos intencionalmente planejados para o máximo desenvolvimento das múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, como quer a proposta da politecnicidade como princípio pedagógico. O ponto culminante foi vincular os princípios epistemológicos à dimensão da natureza metodológica, indicativo do fazer pedagógico. Na oportunidade, destacou-se que a Educação Integral Politécnica ocorre pela integração entre as dimensões físicas, emocionais, estéticas, artísticas, motoras, culturais, lógico-cognitivas e psíquicas; pressupõe

formação pedagógica omnilateral, emancipadora, humanizadora e mobilizadora da consciência de classe.

Para assegurar a pesquisa, foi elaborado o objetivo de criar, a partir de indicativos do fazer pedagógico, princípios metodológicos que assegurem a politecnicidade como princípio pedagógico na etapa da Educação Infantil no Estado de Rondônia. Com essa intenção, buscou-se estudar o RCRO (2018) e ressaltar a concepção de criança, os fundamentos do conjunto de práticas e da educação integral, bem como esses elementos interagem com a BNCC (2017).

Destaca-se que o desdobramento para demonstrar princípios epistemológicos que compatibilizem com a BNCC para a etapa Educação Infantil com os documentos orientadores que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil, assegurando a politecnicidade como princípio pedagógico no Estado de Rondônia, não é uma ação simples: precisa de encaminhamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, teorias que enriquecem e reforçam a prática pedagógica. Desse modo, foi levada em consideração a experiência pedagógica, o Projeto Burareiro de Educação Integral realizado no Município de Ariquemes, Estado de Rondônia. Com base nesse Projeto, a integração curricular se mostra como condição imprescindível para assegurar um projeto de educação que visa a estabelecer a politecnicidade como princípio pedagógico na etapa da Educação Infantil. Oferecer atividades com recreação, sons, formas, cores, ludicidade, movimentos psicomotores e todas as de linguagens, sejam artísticas, corporais, lógicas-matemática, orais ou escritas, são elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Outro aspecto a ser notado é que existem brechas no discurso dos marcos legais que contribuem efetivamente para os apontamentos epistemológicos e metodológicos da politecnicidade como princípio pedagógico no Estado de Rondônia. Nessa perspectiva, foi pensado um plano de aula integrado (Quadro 2) que se configurou como uma possibilidade de converter os Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (BNCC, 2017) em objetivações que asseguram a politecnicidade como princípio pedagógico.

Por fim, conclui-se que esta dissertação colaborou com o avanço da compreensão da politecnicidade como princípio pedagógico. A intenção foi explicitar a possibilidade de compatibilizar os marcos regulatórios da Educação Infantil, a partir de 1996, com o princípio pedagógico da politecnicidade. Não se trata, pois, de uma receita ou um resultado no campo prático; ao contrário, são primeiras aproximações à

politecnia como princípio pedagógico. Por essa razão, desejo que estes escritos motivem outros pesquisadores a se lançarem ao desafio de contribuir nessa luta de pensar em uma educação integral politécnica desde a infância.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ARELARO, L. R. G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-Privadas: impasse democrático ou mistificação política. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, p. 899-919.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.** Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> . Acesso em 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 5.296, de 11 de Agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-puplicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 07 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Planalto. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 de ago. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Planalto. 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 ago. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n.148, jan./abr. 2013, p.22-43.

CHAGAS, M.A.M. das; SILVA, R.J.V.; SOUZA, S.C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. [et.al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72-81.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 24ª ed. revista, atualizada e ampliada, Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CORSINO, Patrícia (Org.). Educação Infantil: Cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção educação contemporânea).

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, jul. 2002, p. 245-262.

DANTAS, J.de A. **A nossa geografia de Rondônia**. Sawa Editora: Porto Velho, 2010.

CHAVES, M. Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino. In: TOZETTO, S. S. (Org.). **Professores em formação: saberes, práticas e desafios**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

CHAVES, M.; MAX, A. A.; MOURA, D. C. R. de; WALDMAN, S. da C.; SUAREZ, T. A. M. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Lab. de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação direta com o adulto. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G.D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea).

DEMO, PEDRO. **A nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DUARTE, Newton et al (Org.). A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 87-119.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A et al. (Orgs.) **Psicología**. México: Grijalbo, 1969.

ELKONIN, D.B. Problemas psicológicos del juego em la edad pré-escolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscu: Progreso, 1987, p. 83-102.

ELKONIN. D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M.G.D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2004.

GADELHA, M. L. de S. L.; MORAES, A. C. de; RIBEIRO, L. T. F. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a Educação Produtivista Atual. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6176>. Acesso em: 13 set. 2022.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas, Papyrus, 1999, p. 29-280.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr., 2011, p. 69-85.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] /– Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016a. p.165-175. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica-educacao_infantil.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2022, p.165-563.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: As brincadeiras de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A.A; FACCI, M.G.D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016b, p.129-148(Coleção educação contemporânea).

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre a Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, J. P. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020 (Coleção contemporânea).

LIMA, Antônio Bosco de. Manifesto dos Pioneiros de 1932: Leituras de seus 80 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, set., 2012, p.185-204.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de O. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: GALVÃO, A.C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 5-14.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Educação contemporânea).

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963. v. 3.

MARX, K. **A Guerra Civil na França**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

MARX, K. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do conselho central provisório, AIT, 1868. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, K. **Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana**. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. Coletânea organizada por Florestan Fernandes. São Paulo, Ática, 1989.

MACIEL, A.C.; BRAGA, R. M. **Projeto burareiro: politecnicidade e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica**. In: SANTOS, N. **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: Edufro, 2007, p. 59-74.

MACIEL, Antônio C.; BAGA, Rute M. Politecnicidade e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. In: AMARAL, N. G. M.; BRASILEIRO, Tania S. A. (Orgs.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos, SP: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008.

MACIEL, A. C. **Formação social da Amazônia: o último round da cultura cabocla em Rondônia**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2011.

MACIEL, A. C.; Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, A. C.; WEIGEL, V. A. C. de; CIOFFI, L. C.; BRAGA, R. M.; FERRAZZO, G. (Orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. v. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013, p.131-146.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. Memória fotográfica do projeto burareiro de educação integral – a escola dos sonhos. In: MACIEL, A. C.; WEIGEL, V. A. C. de; CIOFFI, L. C.; BRAGA, R. M.; FERRAZZO, Gedeli (Orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. v. 01. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013, p. 43-64.

MACIEL, A. C. O projeto original. In: MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. **Projeto Burareiro de Educação Integral: Original**. 1ª ed. Temática Editora. Porto Velho/ RO, 2016a.

MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Planejamento Curricular e Metodologia da Educação Integral Politécnica: Aportes Experimentais In: MACIEL, Antônio Carlos; RACHEL, Arminda; MOURÃO, Botelho (Orgs.). **Currículo e metodologia da Educação Integral Politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. Temática Editora. Porto Velho/ RO, 2016, p.13-40.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: Da teoria à prática. **Revista Educ. Soc.**, Campinas/ SP, V.38, n.139, abr.-jun., 2017, p.473-488.

MACIEL, A. C. Marx e a Politecnia ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 2, maio/ago. 2018, p. 85-110.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A.; FRUTUOSO, C. O conceito de educação integral e as possibilidades da educação integral politécnica em Manaus. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v.15, n.32, , abr/jun. 2019, p. 174-204.

MARTINS, Ligia M. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016 (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Ligia M.; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. 4ª edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020, p. 39-66.

MARTINS, Ligia M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. 4ª edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020, p. 67-98.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. [et.al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.72-81.

MEIRELES, D. M. Populações indígenas e a ocupação de Rondônia. 1983. 141f. **Monografia** (Graduação). Departamento de História, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1983.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção docência em Formação).

ORSO, Paulino José. As lições da Comuna de Paris para a Educação. **Revista Adusp**, São Paulo, dezembro 2001, p. 11-17. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/revistas/24/p11_17.PDF. Acesso em 22 de jul. 2022.

PACÍFICO, Juracy Machado. GOMES, Marco Antônio de Oliveira. A Educação Infantil em Porto Velho/RO do Século XX: História e Memória. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, set., 2014, p. 90-114.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] / – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica-educacao_infantil.pdf. Acesso em: 20 de março. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: GALVÃO, A.C. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. –2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 69-94 (Coleção educação contemporânea).

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RANUCCI, A.M.C; SARMENTO, R. P. Currículo e Metodologia para a Educação Integral Politécnica. In: MACIEL, A.C.; RACHEL, A; MOURÃO, B. [Et.al.] (Orgs.). **Currículo e Metodologia para a Educação Integral Politécnica**. Temática Editora. Porto Velho/RO, 2016, p. 41-62.

SANFELICE, J. L. O Compromisso Ético e Político do Educador e a Construção da Autonomia da Escola. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v6i6.89. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/89>. Acesso em: 7 out. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008a (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Demerval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, A.C. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020^a, p. 245-277(Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, J. P. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020b (Coleção contemporânea).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**. 3ª ed. Ver. Campinas: Autores Associados, 2000 (Educação contemporânea).

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos.; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. BRASIL, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre Escola Pública e Escola Privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, jun., 2006, p.131-149.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, E. de. Os sinais da educação integral (1960). **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016, p. 27-40. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17934>. Acesso em: 22 set. 2022.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. 4ª ed., Ed. Nacional. São Paulo, 1977.