

PROJETOS DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DIVERSOS: ESTUDOS SOBRE BRASIL E FRANÇA

EMÍLIA PEIXOTO VIEIRA

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo sobre projetos de Infância e de Educação Infantil, precisamente para pré-escola, em dois contextos diversos, Brasil e França. Além disso, apresenta uma configuração na contemporaneidade da educação de crianças de 0 a 6 anos, com argumentos políticos de combate às desigualdades sociais e à pobreza. Busca-se discutir os diferentes atores políticos coletivos envolvidos nesse debate e o grau de organicidade desses grupos para o encaminhamento de propostas tanto no âmbito internacional quanto nacional. Neste artigo, utiliza-se informações de diversos documentos oficiais e estudos sobre a pré-escola desses dois países. Os resultados mostram uma visão reduzida de Infância e Educação Infantil e, embora ancorados em realidades diferentes, observa-se que esses dois países se aproximam quanto à finalidade destinada à pré-escola.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-escola. Infância. Educação Infantil. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste texto¹, discussões sobre as políticas de Infância e Educação Infantil, reflexões as quais são resultados dos estudos desenvolvidos durante pós-doutorado, realizado na França, junto ao Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (EXPERICE), da Universidade de Sorbonne Paris Nord, em interação com o grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE) do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) do Departamento de Ciências da Educação (DCIE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

O objetivo deste trabalho é discutir a centralidade das referidas políticas, que legitimaram o reconhecimento da criança como sujeito de direito pelos organismos internacionais e provocaram uma nova configuração e mudanças na contemporaneidade da educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, articulando uma agenda globalmente estruturada. Como resultado, surgiu um movimento mais amplo de globalização de políticas para a primeira infância, cujos conceitos principais agora cruzam as fronteiras nacionais.

Nesse contexto, observamos algumas transformações ocorridas nos últimos anos em dois países, Brasil e França, em seus projetos de Infância e Educação Infantil², precisamente na pré-escola³ (crianças de 4 e 5 anos de idade). Embora não sejam comparadas neste trabalho, tais mudanças apontam uma visão quanto à utilidade da pré-escola na sociedade, reduzindo-a a questões da pobreza e marginalização, exigindo uma certa regulação via educação para as crianças pequenas.

As tensões provocadas por diversos atores sociais ao redor das políticas de Infância e Educação Infantil revelam tanto a percepção que cada grupo/sociedade possui dessa fase da vida da criança e dessa etapa inicial da educação básica quanto como algumas percepções estão cada vez mais influenciadas por princípios neoliberais. Essa visão encoberta questões fundantes do processo de desenvolvimento das crianças, como o direito à educação e a necessidade de esse direito assegurar a indissociabilidade entre o educar e cuidar.

Desse modo, buscamos discutir essas tensões, identificando os diferentes atores políticos coletivos envolvidos nesse debate e o grau de organicidade desses grupos para o encaminhamento das propostas tanto no âmbito internacional como no nacional. Percebemos, assim, a existência de concepções distintas que se materializam nas práticas do Estado⁴ *stricto sensu*. No caso brasileiro, elas são implementadas de acordo com a correlação das forças sociais existentes, que buscam imprimir outra concepção de Educação Infantil.

A pré-escola tem sido pensada e justificada por diferentes grupos no cenário internacional e nacional como o lugar de socialização das crianças e imersão de futuros cidadãos e cidadãs às normas e regras sociais. Com esse argumento, há a redução do conceito de Infância a uma categoria homogênea, sem os traços específicos e entrelaçados, limitando o “olhar” à criança e à sua especificidade de infância. Essa concepção desconsidera, como afirma Ames (2013, p. 390, tradução nossa), que a Infância também é “[...] situada socioespacial, política, e simbolicamente”. Segundo a autora, “tanto crianças quanto infâncias são marcadas pelos contextos socioculturais onde estão inseridas” (AMES, 2013, p. 390, tradução nossa).

Partimos do pressuposto de que o direito à educação das crianças pequenas não pode somente ser assegurado por uma fundamentação legal, pois, como afirma Bobbio (2004, p. 16), “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”. Ainda segundo Bobbio (2004):

Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p. 17).

Entendemos que a concepção de criança como ator social está articulada ao direito das crianças a políticas de educação de qualidade, nas quais sejam contemplados seu direito de viver com outras crianças, em espaços organizados para esse fim, bem como a formação dos(as) professores(as), especialmente para suas práticas pedagógicas cotidianas, que ocupam lugar importante no desenvolvimento das crianças. Ao Estado cabe a responsabilidade de garantir políticas públicas efetivas em atendimento às crianças e às suas necessidades.

Este texto está organizado em três partes. Na primeira parte, apresentamos dois contextos diferentes, França e Brasil, identificando algumas aproximações quanto à utilidade da institucionalização da pré-escola para as crianças pequenas. Na segunda parte, expomos alguns estudos sobre o papel dos organismos internacionais e suas

VIEIRA, E. P.

influências em relação às políticas para a Infância e a Educação Infantil. Na terceira parte, apresentamos algumas mudanças ocorridas nas políticas educacionais, a partir da metade da segunda década do século XXI, na França e no Brasil, em relação à Educação Infantil, especialmente para a pré-escola. Após essas discussões, tecemos algumas considerações.

APROXIMAÇÕES DE CONTEXTOS DIVERSOS: A PRÉ-ESCOLA NA FRANÇA E NO BRASIL

A partir de uma análise da institucionalização da Educação Infantil na França, Garnier (2020) destaca que, a partir da década de 1980, o combate às desigualdades sociais foi perpassado pela valorização do aprendizado contemplado pelos currículos, especialmente para a pré-escola. Também tratou, segundo a autora, de transformar sua organização e a sua ligação com o ensino básico, em nível de recrutamento e formação dos seus professores.

Nesse sentido, para Garnier (2014, p. 64), “as tensões se concentram principalmente nas exigências escolares cada vez maiores da escola maternal”, que, por sua vez, “é uma ‘escola’, a começar pela denominação” (GARNIER, 2014, p. 64). Contudo, esclarece que a tentativa de distingui-la de uma “escola no sentido ordinário da palavra” (GARNIER, 2014, p. 64), da escola elementar (anos iniciais do ensino fundamental), foi confrontada. Conforme Garnier (2014):

[...] desde o final do século XIX, os atores (atrizes) da escola maternal continuaram insistindo em distingui-la de uma “escola no sentido ordinário da palavra”, como reivindicava a primeira inspetora geral, Pauline Kergomard (2009 [1886]). “Maternal”, ela é um local de transição e de mediação entre a família e a escola; o modelo da professora que cuida de crianças pequenas é o de uma “mãe inteligente e dedicada”, precisa Kergomard. (GARNIER, 2014, p. 65).

Com base nas reflexões de Garnier (2014, 2020), propõe-se uma pergunta: se a escola maternal, desde sua institucionalização, foi uma escola, o que modificou-se e quais transformações consagram essa escola maternal? Esse questionamento é importante para pensarmos a respeito das mudanças ocorridas no século XXI, especialmente a partir da segunda década. Há novas ocorrências e transformações nessa escola maternal? Para Garnier (2020), as mudanças podem ser sentidas em duas direções: a partir das reformas do currículo escolar e pelo desenvolvimento dos processos de avaliação da educação da primeira infância, quando as comparações internacionais se tornam sinônimo de classificação dos sistemas educativos nacionais.

Na França, há uma clara divisão entre a escola maternal e a oferta de serviços diversificados para os menores de três anos. Uma marca também forte dessa divisão está no sistema que não integra o educar e o cuidar, segundo os estudos de Kaga (2015), por razões culturais, políticas e econômicas.

A questão cultural é explicada por Kaga (2015) a partir da visão que se tem do acolhimento às crianças menores de três anos, marcado pela tradição higienista nas creches e sem a dimensão educativa, com forte poder dos médicos e puericultores:

[...] de um lado, um sistema de serviços caracterizado por uma grande fragmentação e uma administração complexa, um pessoal com formação diferente [...] e uma abordagem focada na psicologia onde tem pouca influência dos conhecimentos pedagógicos. De outro lado, há um sistema de educação precoce poderoso fazendo parte da escola primária e fortemente centralizado [...] que dá ênfase ao ensino ao invés do acolhimento (cuidado) e da educação. (KAGA, 2015, p. 35, tradução nossa).

De tudo isso, torna-se pouco provável a alteração desse sistema. Para a autora, o fator que contribui para a dificuldade de integração entre educação e cuidado está na questão política. Na França, a creche depende das diretivas do Ministério da Saúde e Solidariedade, enquanto que a escola maternal ou pré-escolar, do Ministério da Educação. O jogo de poder e os diferentes sujeitos que gestam, especialmente, as creches dificultam essa integração.

Outra questão que também dificulta a integração entre educar e cuidar é a econômica. Segundo Kaga (2015), há a necessidade de um forte investimento no nível de formação profissional para o pessoal, em nível superior, especialmente para quem atende crianças menores de três anos de idade. Ademais, para o grupo de crianças de 4 a 6 anos, com a integração dos cuidados, também se exigiria um dispêndio substancial de fundos suplementares.

Por essas razões – culturais, políticas e econômicas –, ao analisar a situação da integração entre educar e cuidar, Kaga (2015) conclui que há uma situação dual: múltiplos significados do cuidado no nível da política e uma hierarquia nas discussões de integração entre educação e cuidado. Essa situação é demarcada pelas opções ideológicas que contribuem para formar uma relação hierárquica e desigual entre os dois sistemas, integrados e divididos. Desse modo, a questão socioeconômica é determinante, assim como as prioridades políticas e a oferta dos serviços (KAGA, 2015).

Na França, o aspecto cultural é acentuado e justificado fortemente pela centralidade do Estado *stricto sensu* na escola maternal e pelas práticas escolares. Brougère (2015), ao analisar a escola maternal (pré-escola) francesa, a partir de um estudo na perspectiva cultural, observa que a escola foi construída distante da ideia do cuidado (*care*), do acolhimento, calcada sobretudo na aprendizagem, uma visão considerada como papel da escola. Para o autor, a criança de mais de três anos é considerada preparada para as aprendizagens escolares. Esclarece, no entanto, que isso não significa que os cuidados não estejam presentes no cotidiano das escolas pré-escolares, já que o objetivo dessa instituição é o de fazer aprender. Por meio do uso da metodologia de videografia de Tobin (1989), o autor busca confrontar a questão do cuidar a partir das observações das práticas educativas dos(as) professores(as).

Sobre essa questão, podemos citar Garnier (2014), que afirma:

O termo “escolar” designa um modo de socialização particular das crianças que é próprio à escola. [...] A “forma escolar”, produto de uma dinâmica histórica particular, caracteriza-se por uma relação social específica, a relação pedagógica, por formas de aprendizagem descontextualizadas visando aos saberes

objetivados, codificados e sistematizados, pelo privilégio concedido a uma cultura escrita e, mais amplamente, uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo. Nesse sentido, a escolarização do maternal pode ser analisada como uma transformação de seu currículo que valoriza as aprendizagens cognitivas e linguageiras. Além disso, coincide com produção de uma “cultura escolar”, resultado de todo um trabalho específico de seleção, hierarquização e didatização dos saberes que são objeto de ensino. (GARNIER, 2014, p. 71).

Esse modelo, nos termos de Garnier (2014), fortemente escolar, é evidenciado em alguns estudos comparativos e qualitativos sobre as práticas pedagógicas realizados por Brougère (2015, 2020) com professores(as) da pré-escola. Para o autor, o acolhimento de crianças, no sentido da proteção e de cuidados (*care*) na pré-escola, entendido por ele como prática concreta e situada, portanto cultural, raramente é entendido pelos(as) professores(as) como relacionado à educação.

A escola francesa, especialmente a pré-escola, enfrenta tensões externas para a integração entre educação e cuidado e, ao mesmo tempo, tensões internas, especialmente por ter sua história em um Estado centralizador, que apresenta um projeto nacional de Infância e Educação Infantil na contramão do movimento internacional.

A situação francesa revela tensões entre a internacionalização e a globalização das questões de uma educação pré-escolar, e singularidades nacionais que fazem parte de tradições culturais e políticas relativas tanto ao papel respectivo do Estado e das famílias na educação da criança como às concepções da cidadania e da criança. (GARNIER, 2014, p. 79).

No Brasil, encontramos um contexto histórico e político muito particular em relação ao papel (e ausência) do Estado para as políticas sociais. O país viveu um período de vinte anos de ditadura civil-militar (1964-1985) e, em meados dos anos de 1980, ocorrem mudanças significativas, com o surgimento de um processo de luta pela redemocratização da sociedade brasileira e a defesa dos direitos à educação e à saúde para todos, desde o nascimento, com a obrigatoriedade de sua oferta pelo Estado.

Desde esse período, um conjunto de legislações foi implantado, ao longo das décadas de 1980 a 2000, para a Educação Infantil, resultado do movimento de luta da sociedade civil organizada pela expansão de oferta de vagas, pelo direito à educação e por sua qualidade, exigindo um compromisso do Estado com essa etapa da educação básica.

Conforme Rosemberg (2003, p. 1), o histórico da educação da criança pequena no Brasil pode ser dividido em três períodos. O primeiro corresponde ao período delimitado entre final de 1970 e final dos anos de 1980, quando há a implementação da Educação Infantil em massa, seguindo modelo proposto por Unesco e Unicef para os países em desenvolvimento: “[...] preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de ‘carências’ de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despender poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG, 2003, p. 1).

O segundo período, após a Ditadura Militar, em decorrência de mobilizações sociais, “[...] equipara o educar ao cuidar de crianças nessa fase da vida” (ROSEMBERG, 2003, p. 4). Nesse momento, a criança pequena (de 0 a 6 anos de idade) é reconhecida como sujeito de direito à educação, tanto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1999) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2021a) –, quando a Educação Infantil é inserida como primeira etapa da educação básica brasileira. Essa mudança provoca um movimento em torno da educação das crianças pequenas em perspectivas nas quais o educar e o cuidar são indissociáveis. Apesar dos avanços legais, a autora salienta que a questão da oferta continuou a mesma que dos anos anteriores.

No terceiro período, após a LDB e sua implementação, a autora destaca que:

Passaram-se, então, oito anos entre a promulgação da Constituição e sua regulamentação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação; passaram-se 12 anos entre a promulgação da Constituição e a implantação da regulamentação da LDB. Tempo não apenas longo, mas marcado por transformações na concepção hegemônica de Estado e de políticas sociais. (ROSEMBERG, 2003, p. 7).

O contexto social e político de aprovação da LDB foi marcado por um quadro em que a economia brasileira mudou de forma exponencial, que logo se estendeu ao contexto da educação. Durante o governo de Fernando Collor (1990-1992), o país, ainda em fase de redemocratização, adere à “nova ordem mundial” do neoliberalismo, novo modelo que regeu os governos subsequentes e que tratou da redefinição do papel do Estado, ancorado na ideologia econômica neoliberal.

A ação do Estado brasileiro na década de 1990 e início de 2000 alternou entre a prioridade dada à educação – resultado das pressões e reivindicações dos movimentos sociais – e uma ação restrita de educação pensada para todos. A ideologia neoliberal exerceu forte influência nesse período, com ações e estratégias governamentais que incidiram essencialmente em políticas compensatórias e focalizadas.

Mesmo em um período contraditório, nessa época as mudanças nas leis constituíram também uma nova (re)configuração e organização tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o que acarretou a necessidade de se (re)discutir, junto aos sistemas de ensino municipais, responsáveis pela gestão dessa etapa, formas de concretização dessas políticas.

Nesse cenário, a Educação Infantil (EI), formada pela creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos), tornou-se direito da criança pequena, marco histórico que positivou o atendimento a necessidades da população infantil ao definir o acesso à educação como dever do Estado. Em decorrência dessa justificativa da Educação Infantil gerida pelo Estado, políticas públicas, especialmente as educacionais, provenientes da visibilidade que a positivação de um direito apresenta, abriram caminhos para consolidação de direitos das crianças.

As normatizações oriundas desse período possibilitaram a garantia legal da Educação Infantil no âmbito das políticas educacionais e, de certa forma, permitiram a inserção de debates mais amplos sobre acesso, permanência, educação e cuidado da

criança pequena, formação de professores, assim como a organização dessa etapa da educação nos sistemas municipais.

No que se refere à pré-escola, algumas legislações foram fundamentais em seu processo de institucionalização ainda que, ao mesmo tempo, carregadas de divergências e controvérsias, quando, por exemplo, foram sancionados os seguintes diplomas legais: Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade (BRASIL, 2005); Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006); e Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna o ensino obrigatório e gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 2013a).

Esse conjunto de leis, especialmente em relação às crianças de 6 anos de idade, foi justificado pela necessidade de se equiparar às tendências internacionais de duração do ensino obrigatório de 9 anos e de atender e melhorar os resultados das avaliações externas internacionais. No que se refere à obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade, observamos duas tendências: a fragmentação da Educação Infantil, em que se valoriza a pré-escola em detrimento da creche, inclusive em termos de financiamento, e a aproximação da etapa seguinte da educação, pressionando-a para um currículo escolarizante; e a ausência da obrigatoriedade do Estado em gerir a creche, possibilitando vários tipos de arranjos de gestão, inclusive na relação público e privado.

A obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos produziu também desafios ao Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para cumprir as metas e estratégias. As Metas 1 e 4, por exemplo, impõem a universalização da pré-escola até 2016 para as crianças de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 2014). No que se refere à creche, a Meta 1 dispõe que haja ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até 2024, final da vigência do PNE. Tal meta impôs também a reorganização curricular e pedagógica de toda a estrutura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, haja vista a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos (BRASIL, 2014).

Em relação ao currículo, após muitos debates, discussões históricas e reivindicativas dos movimentos sociais e especialistas da área, desde o final dos anos 1980, ele foi construído e reconstruído, com base na escuta das famílias e de especialistas, audiências públicas, estudos, visando reunir princípios, fundamentos e procedimentos que orientassem as políticas públicas educacionais. Desse processo, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) em 2009 e a revisão das DCNEI em 2013, as quais reafirmam:

A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização. (BRASIL, 2013b, p. 81).

As DCNEI de 2009 reafirmam os objetivos e finalidades da Educação Infantil e evidenciam a integração e indissociabilidade entre educar e cuidar, como parte integrante do desenvolvimento infantil, e a importância do brincar e das brincadeiras

presentes na organização e nas práticas pedagógicas. Destacam que o desenvolvimento integral das crianças pressupõe não somente os processos de construção de conhecimentos e de aprendizagem no espaço escolar mas também envolve outros direitos interligados à infância, como o direito à proteção e à saúde (AGUIAR; VIEIRA; PEREIRA, 2021, p. 204-205). As crianças, como sujeitos de direito, representam o centro da organização e planejamento da escola.

A partir da metade da segunda década do século XXI, o contexto brasileiro foi afetado fortemente por uma crise econômica, como veremos mais adiante, gerando medidas políticas severas de ajustes fiscais, impondo um Estado mínimo, abrindo espaço para o mercado e, conseqüentemente, acarretando retrocesso para as políticas sociais, especialmente para saúde e educação.

CONTEXTO INTERNACIONAL DAS AÇÕES POLÍTICAS DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, que ocorreu em 1989, legitimou o reconhecimento da criança como sujeito de direito, ratificando o direito à provisão, proteção e participação na vida em sociedade. No entanto, de acordo com Campos (2008, p. 61 apud BODENMÜLLER, 2017, p. 68), essa convenção apenas “reconhece o direito das crianças à educação, contudo, não menciona nem cria dispositivos legais que garantam o seu provimento obrigatório, exceto quando se trata do ensino primário”. Apesar de não se direcionar especificamente para a criança pequena, o documento foi relevante instrumento de abertura e preocupação com formulação de políticas para a educação das crianças, revelando a importância do direito à educação e seu reflexo nas práticas educativas.

A partir dos anos de 1990 e 2000, acentua-se o movimento de discussão sobre a necessidade e a importância dos países investirem na educação da infância. Diferentes projetos, coordenados pelas diferentes agências multilaterais na América Latina, foram tomados como referências legitimadoras dos direitos da criança. Todavia, segundo Campos (2008),

a “agenda dos direitos da infância” não tem como suposto uma autonomia desta com relação às demais indicações que vem sendo produzidas e difundidas focalizando a infância; ao contrário, observamos a existência de uma interdependência, de relações mútuas entre esses dois campos, não apenas por constituir-se a educação em um direito subjetivo básico, a ser provido pelos Estados nacionais, como também pelas articulações entre este direito e os demais, como saúde, alimentação, proteção, etc. e, destes, com as políticas de assistência e educação. (CAMPOS, 2008, p. 57).

Ainda segundo a autora, uma das estratégias difundidas e incentivadas pelo Banco Mundial foi o investimento em educação básica, com o objetivo de “qualificar a pobreza” (OLIVEIRA, 2000 apud CAMPOS, 2008, p. 69), isto é, desenvolver condições que possam elevar o uso produtivo do recurso mais abundante das classes populares: o

trabalho (CORAGGIO, 1996 apud CAMPOS, 2008, p. 69). Outra estratégia adotada é o investimento na Educação Infantil, a qual, segundo a Unesco (2007), não apenas contribui para se alcançar os objetivos da Educação Para Todos, uma vez que melhora os resultados dos alunos nos primeiros anos do ensino primário, como também contribui para se alcançar as metas determinadas pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (CAMPOS, 2008, p. 69).

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foi um projeto acordado por 147 países no ano de 2000, sob o prenúncio da ONU, com o objetivo de firmar um compromisso em nome da ajuda aos países menos desenvolvidos e com o objetivo declarado de combater a pobreza extrema (CAMPOS, 2008). A partir desse objetivo primeiro, foram definidos oito novos objetivos para serem alcançados até 2015, cada um desdobrado em metas para os países cumprirem. Entre eles, destacamos: 1) Erradicar a extrema pobreza e a fome e 2) Reduzir a mortalidade infantil (CAMPOS, 2008).

Para Campos (2008, p. 70), os diferentes projetos vão se configurando como uma orientação “transnacional” para as políticas de educação para as crianças pequenas e, ao mesmo tempo, como ameaça significativa à efetivação de políticas universais, uma vez que a focalização em determinados setores e o incentivo a programas específicos, cujo objetivo é incrementar a produtividade econômica, se pautam no pressuposto de que pobreza não é um problema estrutural. Para o Banco Mundial, por exemplo, a desnutrição infantil é “em grande parte devida às práticas impróprias de alimentação das crianças, à alta taxa de morbidade e às práticas insatisfatórias de cuidado para com elas” (WORLD BANK, 1999 apud CAMPOS, 2008, p. 70).

Diversos estudos (TEODORO, 2002; CAMPOS, 2008, 2013; BODENMÜLLER, 2017) identificaram, em suas análises, o papel significativo dos organismos internacionais na elaboração e implementação de políticas, em diferentes áreas sociais, nos países da América Latina e do Caribe, fornecendo amplo apoio técnico e, por vezes, financeiro aos governos e às organizações não governamentais. Esses apoios funcionam, muitas vezes, como fortes indutores, mobilizando adesões e arrefecendo resistências dos países em que pretendem intervir (TEODORO, 2002).

Segundo esses pesquisadores, a centralidade das políticas para as crianças pequenas na América Latina e Caribe, a partir das décadas de 1990 e 2000, tem como lógica o combate às desigualdades sociais e a integração das crianças das classes populares às normas escolares como forma de obter sucesso escolar nas etapas seguintes da educação (SGUISSARDI, 2000).

Na Europa, nos anos 2000, também se experimentou a pressão por políticas para as crianças pequenas, o que, segundo Valentim (2018, p. 165), resultou na assinatura de “Objetivos de Barcelona: Em 2002, [o] Conselho europeu tinha fixado que[,] até 2010, o atendimento deveria ser de ao menos 90% para as crianças de 3 anos até a idade obrigatória de escolaridade e de ao menos 33 % para [...] crianças menores de 3 anos” (COMMISSION EUROPÉENNE, 2018 apud VALENTIM, 2018, p. 165).

As recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) presentes em seu relatório de 2007, segundo Valentim (2015, p. 44), expõem que “os debates em torno do bem-estar das crianças e da organização da vida familiar e profissional mobilizam energias de profissionais, pesquisadores e personalidades políticas”.

De acordo com Dumais e Marinova (2020), nos países industrializados, o debate sobre a educação pré-escolar também foi tema importante, sendo consenso entre pesquisadores, formuladores de políticas e profissionais o papel decisivo que a Educação Infantil desempenha no sucesso educacional. Contudo, ressaltam os autores, “uma dualidade está presente quando se trata da abordagem pedagógica a ser prescrita no que diz respeito à aprendizagem de crianças pequenas” (DUMAIS; MARINOVA, 2020, p. i, tradução nossa). Para Dumais e Marinova (2020, p. i, tradução nossa), “nas pesquisas e nas práticas, encontramos duas abordagens: uma chamada de desenvolvimento e a outra chamada de escolarização”.

Esses avanços nas políticas para a Infância e Educação Infantil, fortemente endereçadas às camadas populares do Brasil, no entanto, ainda não conseguiram assegurar, efetivamente, a garantia dos direitos sociais das crianças de até seis anos de idade. No Brasil, por exemplo, ainda há questões estruturais a serem superadas, como a formação de professores, infraestrutura das escolas, ampliação da oferta de vagas, qualidade da educação e condições de trabalho dos docentes.

Para Garnier (2020), em muitos países, há forte pressão, particularmente para o atendimento à educação pré-escolar de qualidade, acessível não apenas em termos de bem-estar e desenvolvimento das crianças pequenas mas também em termos de lucratividade e eficácia das aprendizagens.

POLÍTICAS DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DIVERSOS: REFORMAS ATUAIS DA FRANÇA E DO BRASIL

A partir de 2015, o governo francês apresentou um programa oficial que incluiu o jogo na escola maternal, uma tentativa de diminuir sua história marcada por uma abordagem escolar na pré-escola, colocando-a no centro das políticas educacionais, despertando interesse tanto na mídia quanto na pesquisa científica.

Para Brougère (2020), apesar desse programa oficial estimular a importância do jogo, a França é inegavelmente marcada por uma abordagem escolar na pré-escola (BROUGÈRE, 1995, 1997, 2002; GARNIER, 2016), destacando-se aprendizagens básicas com uma forte direção do docente e ênfase limitada na brincadeira e na iniciativa da criança. Para o autor, diferenças importantes têm sido pensadas muitas vezes de acordo com uma divisão entre dois polos: iniciativa da criança ou direção do adulto; brincadeiras ou exercícios escolares; abordagem de desenvolvimento ou lógica acadêmica/escolar (BERNIER; BOUDREAU; MÉLANÇON, 2017).

Em 2019, outra mudança significativa na política da educação pré-escolar no sistema francês instituiu a escolaridade obrigatória a partir dos três anos de idade. De acordo com Garnier (2020),

O objetivo da pré-escolarização se torna cada vez mais o da preparação para a escola primária. Este processo internacional de “*schoolification*” (Kaga, Benett e Moss, 2010) parece afetar particularmente os sistemas divididos em acolhimento (**cuidado**) e educação para crianças pequenas que, como o sistema francês, experimentam uma forte divisão institucional entre a chamada

primeira infância (0-3 anos) e pré-escola para crianças de 3-6 anos (Garnier, 2018). O enfoque do Estado na pré-escola deixa encoberto os métodos de acolhimento (**cuidado**) e educação das crianças menores de três anos que não estão sob suas atribuições obrigatórias ou das autoridades locais: “Na França, as crianças nascem aos 3 anos, com uma mochila nas costas”, sublinha Elisabeth Laithier⁵. (GARNIER, 2020, p. 2, tradução nossa, grifo nosso).

Para autora, ainda é cedo para fazer uma análise dos efeitos dessa política de escolarização obrigatória aos três anos de idade na França, iniciada desde 2019. Mas Garnier (2020) ressalta que não se pode deixar de considerar três questões importantes que essa política suscita:

[...] é o processo de escolarização da pré-escola como instituição que precisa ser estudada; em seguida, é essencial questionar a formalização das aprendizagens das crianças pequenas no cerne desta obrigação de instrução; e enfim de forma mais ampla, precisamos pensar sobre a relação que essa obrigação tem com a diversidade das famílias e como ela se encaixa na evolução da sociedade e das políticas educacionais francesas. (GARNIER, 2020, p. 2, tradução nossa).

A autora ressalta que essas mudanças também necessitam ser vistas a partir de um movimento mais amplo de globalização de políticas para a primeira infância. Segundo ela, na contemporaneidade, tais modificações atravessam as fronteiras nacionais, exigindo, como mencionamos no início deste texto, um olhar às tensões provocadas pelos diferentes atores políticos coletivos envolvidos nesse debate.

Para Garnier (2014), à pré-escola tem sido reservado cada vez mais um lugar dotado de procedimentos de avaliação, de controle de seus efeitos na futura escolaridade dos alunos e, a partir do início dos anos 2000, cada vez mais de verificação do “desempenho” desses alunos.

Para a autora, “a obrigação de instrução aos três anos de idade consagra e radicaliza essas transformações institucionais, com o fim definitivo de sua ‘autonomia relativa’” (GARNIER, 2020, p. 4, tradução nossa) dentro da Educação Infantil. De um lado, ela se situa em continuidade às afirmações oficiais desde 1986, desenhadas ao maternal (pré-escola) como uma “escola de serviço completo” (GARNIER, 2020, p. 4, tradução nossa). De outro lado, decompõe-se, ao colocar a instrução como sua finalidade, a ponto de apagar a importância do cuidado e reafirmar a divisão entre educar e cuidar de crianças pequenas.

A pré-escola, segundo Garnier (2020, p. 4, tradução nossa), é chamada a se tornar uma “escola de linguagem”, no sentido de que o domínio da língua é colocado no centro do currículo, tudo que não tiver relação com essa aprendizagem escolar deve ser reduzido o máximo possível. A autora cita o linguista Alain Bentolila (2009 apud GARNIER, 2020), que no final dos anos 2000 destacou:

É preciso controlar de toda forma a duração e a organização das atividades “periféricas” que acabam diluindo as verdadeiras

sequências de aprendizagem. Os horários de lanche, viagem, vestir-se, ir ao banheiro, esperar pelos pais devem ser melhor controlados. Essas atividades às vezes podem ser educacionais, mas não podem representar o aprendizado escolar. (BENTOLILA, 2009, p. 19 apud GARNIER, 2020, p. 4, tradução nossa).

Segundo Brougère (2015, 2020) e Garnier (2020), as reformas na escola maternal (pré-escola) francesa têm, nos últimos anos, seguido o caminho da escolarização para que as crianças respondam com sucesso à próxima etapa da educação, evitando assim o fracasso escolar, principalmente entre as crianças das classes populares.

Para os autores, a escola maternal, já com a inclusão obrigatória das crianças de três anos de idade, concentra-se cada vez mais na aprendizagem escolar, com crescente valorização sobre o domínio das competências cognitivas e das linguagens, em detrimento da socialização e do desenvolvimento afetivo. A consequência dessa política alinhada à avaliação externa é a necessidade de um currículo adequado a esse fim. O resultado tem surtido efeito sobre as atividades lúdicas, como os jogos e brincadeiras, e o cuidado (*care*), que cada vez tem menos importância na escola maternal. Quando tais práticas são utilizadas, sua finalidade é para introdução à aprendizagem escolar.

No Brasil, a partir do ano de 2014, registra-se o início dos desmontes das políticas públicas sociais, entre elas, as educacionais, resultado, segundo Souza (2017, p. 23), “da disputa e dos resultados das eleições presidenciais ocorridas naquele ano, cuja consequência mais imediatamente visível foi o aprofundamento da crise econômica pela via da crise política e institucional”.

O período foi marcado por fortes tensões para a educação brasileira, momento em que ficou evidente o confronto entre projetos de Infância e Educação Infantil divergentes, reavivando um plano conservador, materializado pelas práticas do Estado *stricto sensu*, aliado a um grupo ultraconservador e ligado ao capital, rompendo com um conjunto de políticas que vinham sendo construídas no país.

Contribuiu fortemente para esse retrocesso e hostil retorno a políticas focalizadas e discriminatórias, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que congela por até 20 anos (até 2036) gastos com saúde, educação e aumentos de servidores. Na educação, essa medida, de acordo com alguns estudiosos, limitou o aumento do crescimento do gasto público à inflação, com consequências drásticas para o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014), especialmente para a Educação Infantil.

As primeiras iniciativas foram percebidas em 2016, com a publicação do programa “Criança Feliz”, instituído pelo Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016, cujos objetivos argumentativos foram o de promover o desenvolvimento integral da criança na primeira infância e o de lutar contra a pobreza e reduzir as desigualdades existentes, visando a ações assistencialistas para as crianças de 0 a 3 anos de idade (BRASIL, 2016a).

Desse período, mudanças estruturais na concepção, princípios e fundamentos foram observadas, reacendendo o papel da creche (0 a 3 anos de idade) como uma ação assistencialista e higienista e direcionando a pré-escola (4 e 5 anos de idade) ao ensino escolar, preparando as crianças para a etapa seguinte da escola. Surge, assim, um

tensionamento com a proposta de consolidar tanto uma padronização dos currículos da educação básica quanto uma uniformização dos cursos de formação de professores.

Em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) trouxe, em seu conteúdo, elementos de antecipação precoce da alfabetização para a Educação Infantil, aproximando-se dos objetivos de aprendizagem propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental pela política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2017). Essa política desconsidera as discussões históricas e reivindicativas dos movimentos sociais e de especialistas da área publicadas nas DCNEI de 2009 (BRASIL, 2009), as quais questionam a função da Educação Infantil, da gestão escolar e da organização do trabalho pedagógico.

A BNCC (BRASIL, 2018) imprime uma política de padronização dos currículos da educação básica – alinhada à padronização também dos cursos de formação de professores da educação básica no Brasil –, a partir de um contexto econômico e político conservador. Para a Educação Infantil, reativa uma visão separada do educar e cuidar. Para as crianças de 0 a 3 anos, apresenta questões relacionadas à saúde, alimentação, proteção, desnutrição e mortalidade infantil, com alinhamento à questão da pobreza; à pré-escola, ligada à escolarização, há a discussão sobre a aprendizagem, inserção social e econômica, preparação para a escola e para o mundo do trabalho.

Temos dois exemplos do Estado, no sentido estrito, de determinação de efetivação da BNCC e que impõem um projeto de educação nos moldes contrários ao direito à educação: o Edital CAPES nº 06/2018 sobre o Programa de Residência Pedagógica (PPR), exigindo das universidades a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura e a “[...] adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica” (CAPES, 2018, p. 1) à BNCC, abrindo caminho para a aprovação da BNC-Formação. Esta, homologada em 2019, é um projeto que visa à consolidação da referência de escola e da formação de professores para atender às demandas do capitalismo na atualidade (BRASIL, 2019).

Para forçar a introdução da BNC-Formação, o Ministério da Educação lançou o Edital nº 35, de 21 de junho de 2021, referente ao Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, que exige a adequação da formação de professores à BNC-Formação e excluiu a área de humanas (BRASIL, 2021b).

Esses editais de 2018 e de 2021, assim como a BNC-Formação de 2019, afetaram diretamente a autonomia das universidades públicas brasileiras, historicamente responsáveis por definirem seus projetos de licenciatura. Lembremos que as universidades vinham realizando a formulação de seus currículos para implementar a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, no interior de seus cursos de formação de professores (BRASIL, 2015). Tratava-se de um projeto de diretrizes amplamente discutido na sociedade, com audiências públicas e debates sobre a formação de professores.

Essas políticas, BNCC e BNC-Formação, padronizam e impõem uma concepção reducionista de Educação Infantil, limitando a formação de professores, vista como o aprender fazendo. São documentos oficiais que, em análise detalhada, especialmente para a pré-escola, limitam a prática dos professores a reproduzir os assuntos organizados

no domínio das competências cognitivas e da aprendizagem escolar em detrimento da socialização e do desenvolvimento infantil, gerando um amplo processo de esvaziamento do debate sobre o educar e cuidar.

Os projetos e concepções de Infância e Educação Infantil, na França e no Brasil, se aproximam, na medida em que tais concepções aparecem como um território de investimento e eficácia das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos que, nas últimas décadas do século XX e duas primeiras do século XXI, houve um movimento crescente dos organismos internacionais em defesa da necessidade e importância dos países investirem na educação da infância. Nesse contexto, embora reconheçam que a questão da infância tenha ganhado centralidade no debate político e econômico no âmbito internacional e nacional, a concepção de Infância e Educação Infantil, pelos critérios desses organismos internacionais, tem-se concentrado em uma escolarização voltada a uma formação vinculada ao econômico.

Quando se analisa dois países com contextos diversos para a educação das crianças pequenas, como França e Brasil, é importante considerar as tradições de política social e educativa e a situação na economia de cada nação. No entanto, embora ancorados em realidades diferentes, observamos que os projetos de Infância e Educação Infantil desses dois países aproximam-se quanto à finalidade destinada à pré-escola.

O Estado *stricto sensu*, nesses países, tem papel fundamental para difundir o consenso em torno do projeto neoliberal, impondo uma visão restrita de Infância e Educação Infantil, o que dificulta a vivência coletiva e ativa das crianças e que lhes garante a pré-escola como espaço de direito.

Artigo recebido em: XX/XX/2022
Aprovado para publicação em: XX/XX/2022

INFANCY AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROJECTS IN DIFFERENT CONTEXTS: BRAZIL AND FRANCE STUDIES

ABSTRACT: The article presents a study on Childhood and Early Childhood Education projects, precisely for preschool, in two different contexts, Brazil and France. In addition, it presents a configuration in the contemporaneity of the education of children from 0 to 6 years old, with political arguments to combat social inequalities and poverty. It seeks to discuss the different collective political actors involved in this debate and the degree of organicity of these groups for the forwarding of proposals both at the international and national levels. In this article, information from several official documents and studies on preschool in these two countries is used. The results show a reduced vision of Childhood and Early Childhood Education and,

VIEIRA, E. P.

although anchored in different realities, it is observed that these two countries are similar in terms of the purpose destined for preschool.

KEYWORDS: Preschool. Childhood. Early Childhood Education. Educational Politics.

PROYECTOS DE INFANCIA Y EDUCACIÓN INFANTIL EN DIFERENTES CONTEXTOS: ESTUDIOS SOBRE BRASIL Y FRANCIA

RESUMEN: El artículo presenta un estudio sobre proyectos de infancia y educación infantil, precisamente para preescolar, en dos contextos diferentes, Brasil y Francia. Además, presenta una configuración contemporánea de la educación de los niños de 0 a 6 años, con argumentos políticos para combatir las desigualdades sociales y la pobreza. Se busca discutir los diferentes actores políticos colectivos involucrados en este debate y el grado de organicidad de estos grupos para el desarrollo de propuestas tanto a nivel internacional como nacional. En este artículo, se utiliza información de varios documentos oficiales y estudios sobre preescolar de estos dos países. Los resultados muestran una visión reducida de la infancia y Educación Infantil y, aunque anclados en realidades distintas, se observa que estos dos países son similares en cuanto a la finalidad destinada a la preescolar.

PALABRAS CLAVE: Preescolar. Infancia. Educación Infantil. Política Educativa.

NOTAS

1 - Este texto se beneficiou de diálogos, trocas e reflexões regulares com meu supervisor no pós-doutorado (2021-2022), Gilles Brougère, professor de Ciências da Educação da Universidade Sorbonne Paris Nord, responsável pela *Sciences du Jeu*, disciplina ministrada no Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação da referida instituição.

2 - No Brasil, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), em um regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal. A competência para organização fica a cargo dos 5.570 municípios. Na França, o atendimento de crianças de 2 e 3 anos depende das diretivas do Ministério dos Assuntos Sociais e da Família e corresponde a estruturas muito variadas (creches, centros de recreação, creches familiares, atendimento em domicílio). Há uma gestão complexa partilhada entre diferentes órgãos da sociedade e coletividades territoriais (regiões/departamentos/municípios). A pré-escola (*école maternelle*) é regulamentada pelo Ministério da Educação Nacional da França. A quase totalidade das crianças de 3 a 6 anos frequenta a escola maternal.

3 - A *école maternelle* corresponde aproximadamente à pré-escola brasileira, mas o ingresso obrigatório ocorre aos 3 anos, admitindo-se a matrícula também aos 2 anos de idade. As escolas maternas francesas são divididas em seções de acordo com a idade: de 3 a 4 anos – pequena seção (PS); de 4 a 5 anos – média seção (MS); e de 5 a 6 anos – grande seção (SG). Crianças menores de três anos, raramente acolhidas a partir de dois anos e meio de idade, estão incluídas na PS, mas podem, em casos mais excepcionais, formar uma TPS (seção muito pequena).

4 - Neste estudo o Estado é compreendido conforme a teoria de Antônio Gramsci (1989), ou seja, como Estado ampliado, composto pela sociedade civil organizada e pela sociedade política, coercitiva, o Estado *stricto sensu*.

5 - Vice-prefeita de Nancy, é copresidente do comitê da primeira infância da Associação de Prefeitos da França e seu discurso foi proferido em 28 maio de 2020, sobre a reabertura gradual das creches após a pandemia da covid-19. Cf.: <https://www.lagazettedescommunes.com/682926/deconfinement-dans-les-creches-des-inquietudes-sur-lavenir/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.; VIEIRA, E. P.; PEREIRA, M. de S. O sentido do Trabalho Docente na Educação Infantil em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Vitória, ES, v. 2, n. 10, p. 202-215, 2021.

AMES, P. Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. **Bulletin de l'Institut français d'études andines**, Lima, Peru, v. 42, n. 3, p. 389-409, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/bifea/4166>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BERNIER, J.; BOUDREAU, M.; MELANÇON, J. Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. **Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation**, Ottawa, Canada, v. 8, n. 2, p. 70-78, Fall/Automne 2017.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BODENMÜLLER, S. C. **Orientações Curriculares para a pequena Infância na América Latina: uma análise da Educação Infantil obrigatória no Equador, Peru e Uruguai**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1999]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016**. Institui o Programa Criança Feliz. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8869.htm. Acesso em: 6 jan. 2022.

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

VIEIRA, E. P.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Estabelece a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). [Brasília, DF]: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital nº 35, de 21 de junho de 2021**. Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares. Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/editais/arquivos/edital-no-35-de-21-de-junho-de-2021-edital-no-35-de-21-de-junho-de-2021-dou-imprensa-nacional.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. //: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013b. p. 80-101. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 6 jan. 2022.

BROUGÈRE, G. Comprendre l'école maternelle française à travers son répertoire de pratiques professionnelles. **Revue internationale de communication et de socialisation**, Paris, France, v. 7, n. 1-2, p. 91-105, 2020.

BROUGÈRE, G. **Jeu et éducation**. Paris, France: L'Harmattan, 1995.

BROUGÈRE, G. Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, France, [s. v.], n. 119, p. 47-56, avril-mai-juin 1997.

BROUGÈRE, G. Le care à l'école maternelle, une approche culturelle et comparative. //: RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. **Le care dans l'éducation préscolaire**. Bruxelles: P.I.E Peter Lang: Éditions Scientifiques Internationales, 2015. p. 43-57.

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 8, n. 14, p. 5-19 jan./jun., 2002.

VIEIRA, E. P.

CAMPOS R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CAMPOS, R. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPES. **Edital nº 6, de 14 de março de 2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 6 jan. 2022.

DUMAIS, C.; MARINOVA, K. Liminaires: L'éducation Préscolaire: Avancées, États Des Lieux Et Débats Actuels dans La Francophonie. **Revue internationale de communication et de socialisation**, Sherbrooke, Canada, v. 7, n. 1-2, p. i-iii, 2020.

GARNIER, P. A Educação Infantil e a questão da escola: o caso da França. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 62-82, jan./mar. 2014.

GARNIER, P. L'obligation D'instruction Dès L'âge De Trois Ans: Un Tournant Dans L'histoire De L'école Maternelle En France. **Revue internationale de communication et de socialisation**, Paris, France, v. 7, n. 1-2, p. 1-15, 2020.

GARNIER, P. **Sociologie de l'école maternelle**. Paris, France: Presses Universitaires de France, 2016.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1989.

KAGA, Y. Le care dans les politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. *In*: RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. **Le care dans l'éducation préscolaire**. Bruxelles: P.I.E Peter Lang; Éditions Scientifiques Internationales, 2015. p. 21-41.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil brasileira contemporânea**. [São Paulo: s. n.], 2003. Disponível em: <https://doceru.com/doc/v8xcs15>. Acesso em: 18 out. 2018.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? *In*: REUNIÃO ANUAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2000. p. 66-77.

SOUZA, A. L. L. de. A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. *In*: FRANÇA, M.; JUNIOR, W. P. B. (org.). **Políticas e Práxis Educativas**. Natal: Editora Caule de Papiro, 2017. p. 16-49.

TEODORO, A. As Novas Formas de Regulação Transnacional no Campo das Políticas Educativas, ou uma Globalização de Baixa Intensidade. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 61-77, jul. 2002.

TOBIN, J. Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size. **Dialectical Anthropology**, Cham, Switzerland, v. 13, [s. num.], p. 173-187, 1989.

UNESCO. **Bases sólidas**: educação e cuidado na primeira infância. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT 2007. Brasília, DF: Edições Unesco, 2007.

VALENTIM, S. A Educação Infantil e a Formação de Educadores na França. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. especial, p. 162-171, set./dez. 2018.

VALENTIM, S. Escolhas políticas e ideológicas na educação infantil: efeitos na França e no Brasil. **Investigar em Educação**, Braga, Portugal, v. 2, n. 4, p. 43-56, 2015.

EMÍLIA PEIXOTO VIEIRA: Licenciada em Pedagogia pela UFES (1996). Mestre em Educação pela USP (2001). Doutora em Educação pela UNICAMP (2011). Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), curso de Pedagogia e docente permanente do Mestrado Profissional em Educação (PPGE). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE). Realiza Pós-Doutorado na Universidade Sorbonne Paris Nord, no Grupo EXPERICE (2021-2022).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9718-742X>

E-mail: emilcarl28@hotmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).