

EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, AVANÇOS E DESAFIOS

Gabriela Amorin FERRUZZI (UNESP – Presidente Prudente)¹

Fernanda Ribeiro de SOUZA (UNESP – Presidente Prudente)

Resumo

O presente artigo visa apresentar discussões acerca da Educação Infantil (EI) desde sua origem até os dias atuais, expondo a trajetória histórica, os avanços obtidos ao longo do tempo e os desafios que ainda precisam ser enfrentados. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de textos recentes sobre a temática. O que se pode concluir é que, apesar de diversos documentos legais abrangerem aspectos sobre a EI, as discussões sobre essa etapa ainda são recentes e no sentido de que há pouco tempo ela tornou-se uma modalidade obrigatória e foi incluída como primeira etapa da educação básica. Nota-se ainda que a EI possui muitos obstáculos a serem vencidos e carece de recursos e investimentos por parte do governo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) apresenta-se como um tema de interesse nas discussões atuais envolvendo as políticas educacionais. Sua relevância pode ser observada nos diferentes estudos, que revelam a pertinência desta fase para a estruturação de um bom desenvolvimento do indivíduo (FONSECA, 1998).

A contemporaneidade, desta forma, aponta uma determinada atenção à primeira etapa da educação básica, que representa um significativo avanço histórico, considerando que o interesse pela Educação Infantil é um fato recente, conforme nos assegura Sarmiento (2007).

Visto que, somente durante os séculos XVII E XVIII algumas mudanças se consolidaram e a infância passou a ser tratada como uma etapa de desenvolvimento do ser humano, deixando de ser referida basicamente por atributos relativos à incompletude e imperfeição ou como adulto em miniatura (SARMENTO, 2007).

Com o crescimento do interesse pela EI, uma série de documentos legais e discussões surgiram, com destaque inicial para o a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que traz a EI como direito e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹ gabii.ferruzzi@hotmail.com; Universidade Estadual paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT Unesp/Presidente Prudente-SP

- LDB (BRASIL, 1996) que evidencia a EI como sendo a primeira etapa da educação básica.

Deste modo, o presente artigo possui como finalidade uma discussão sobre a Educação Infantil (EI). Por meio de um delineamento de sua trajetória histórica, pontua os avanços obtidos e os desafios enfrentados. Posto que “ o conhecimento de alguns aspectos históricos da educação infantil ajuda na compreensão do seu significado, pois mostra um longo caminho percorrido para se chegar até o estágio atual [...]” (FONSECA, 1998, p. 216). Com isso, uma pesquisa bibliográfica é expressa ao longo deste trabalho. Concluímos que as discussões sobre essa etapa ainda são relativamente novas considerando sua tenra inserção na educação escolar enquanto uma modalidade obrigatória da educação básica. Além do mais, os resultados indicam que a EI conta com muitos desafios e necessita da concretização de políticas públicas a seu favor.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONQUISTAS

A Educação Infantil (EI) carrega, até hoje, marcas de sua trajetória histórica. Caracterizada pela assistência às camadas mais populares, não é à toa que atualmente muitas creches ainda se vinculam às instituições filantrópicas.

A Educação Infantil, conforme nossa legislação, abrange as crianças com idade de 0 a 5 anos e divide-se em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

As creches, responsáveis por atender crianças de 0 a 3 anos de idade, surgiram como trabalhos beneficentes e ao serem oferecidas pelo Estado passaram a se vincular às instituições de assistência e bem-estar (CORRÊA, 2007).

Já o jardim de infância e/ou a Pré-escola, surgiram sob a influência de Friedrich Froebel, educador alemão que preconizava o trabalho sistemático com crianças pequenas baseado em jogos e brincadeiras, com rotinas e caráter disciplinador, visando à formação moral dos pequenos para que se tornassem adultos virtuosos. Assim, diferentemente da creche, a pré-escola e o jardim de infância surgiram vinculados aos projetos educacionais (CORRÊA, 2007).

A educação escolar infantil sofreu diversas mudanças de nomenclatura, no entanto, a mais utilizada, adotada na década de 70, configura-se como EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil. Tal nomenclatura é bastante utilizada atualmente,

principalmente pelo fato de que a Educação Infantil está, em grande parte, a cargo dos municípios (CORRÊA, 2007).

Em meados de 1970 a Educação Infantil começou a se expandir, principalmente devido a demanda por parte de movimentos da sociedade civil e porque o governo militar temia um grande crescimento da camada popular, visto que o nível de pobreza aumentava de forma significativa. Nesse sentido, foram criadas propostas de atendimento em grande escala e a baixo custo para as camadas populares (CORRÊA, 2007).

Como exemplo dessas propostas temos o Projeto Casulo, criado pelo governo federal que tinha como objetivo atender as crianças necessitadas, não se preocupando com a qualidade de atendimento. Outro projeto criado, com o mesmo intuito, foi o participacionistas ou mãe-monitora, cujas mães colaboravam voluntariamente com a professora, no ambiente escolar (CORRÊA, 2007).

Entre as décadas de 70 e 80 surgiram também a teoria da privação cultural e da educação compensatória, numa tentativa de reverter os altos índices de reprovação na 1ª série do ensino regular por meio da compensação oferecida antecipadamente na pré-escola. No entanto, tais teorias foram duramente criticadas pelo meio acadêmico, pela população e pelos profissionais da educação, que defendiam que a Educação Infantil deveria assumir um papel de caráter pedagógico e não assistencialista (CORRÊA, 2007).

Chegamos ao novo milênio com uma discussão aprimorada de infância, no entanto, o cotidiano das instituições ainda se encontra muito aquém do mínimo esperado. Isto porque os investimentos em educação sofreram uma diminuição em função da criação do Fundef (Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério) em 1998, cujos recursos foram vinculados apenas às matrículas no ensino fundamental (CORRÊA, 2007).

Apenas em 2007, a partir de uma emenda constitucional foi criado o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que passou a contemplar também a Educação Infantil e as demais etapas educacionais.

Entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) até a implantação do FUNDEB (2009), a Educação Infantil obteve algumas conquistas dentro da política pública educacional brasileira, ainda que menor em relação as demais etapas da educação (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017).

Cabe ressaltar que nesse período tivemos a promulgação da Lei 11.274/2006, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, com a migração das crianças de 06 anos da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, indicando um processo de antecipação da escolarização e, conseqüentemente, a transferência de verbas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017).

O interesse dos estados e municípios em aumentar o valor repassado pelo FUNDEB, junto à necessidade de adequar as vagas do Ensino Fundamental, fez com que eles buscassem recursos e ações para antecipar o máximo possível a entrada das crianças no Ensino Fundamental (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017).

Nota-se que esse redirecionamento não fazia parte das reivindicações daqueles que lutavam a favor das crianças pequenas, porém não se pode dizer que exista posições contrárias a essa proposta, “já que se trata de ampliação de direitos, e isso, de algum modo, significa, no Brasil, um combate à pobreza, na medida em que incorpora outras crianças, mesmo que em pequena porcentagem, no processo de escolarização” (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017, p. 08).

Embora a CF de 1988 trazia, pela primeira vez, a Educação Infantil na seção de educação, como direito da criança e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) também apresentara tal discussão, esta modalidade não era obrigatória e praticamente não era considerada como etapa da Educação. Apenas em 2013, com a Lei nº 12.796, a matrícula de crianças com 04 anos passou ser obrigatória e a Educação Infantil passou a ser vista como etapa da educação básica (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017).

No entanto, em relação a esta obrigatoriedade, as autoras Abramowicz e Tebet (2017) explicam que houve uma colonização da pré-escola, uma vez que esta etapa ficou encarregada por resolver os problemas mais críticos da educação brasileira – fracasso escolar de crianças de diferentes classes sociais, gênero e raças (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017).

Enquanto as crianças de 04 anos foram incorporadas à educação obrigatória, as menores, que dependem da creche, ainda lutam por vagas e melhores condições educacionais. O que acontece então é que para cumprir a obrigatoriedade do atendimento às crianças da pré-escola e encontrar formas de suprir a demanda por vagas nas creches, os municípios ampliaram o atendimento da creche criando

convênios com instituições filantrópicas, terceirizadas, entre outras (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017).

Apesar dos pesares, incluir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica representou um grande avanço na educação brasileira. A partir desse momento a EI também avançou ao ser incluída nos diversos planos, programas e ações dos governos federais, estaduais e municipais, entre eles no Plano Nacional de Educação (PNE) (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA e SOARES, 2014).

O PNE é um plano de bastante importância nos rumos das políticas educacionais, pois ele contribui na efetivação da educação como política de Estado e na superação de marcas históricas que caracterizaram as conjecturas para a educação das crianças até seis anos no Brasil (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA e SOARES, 2014).

O PNE (2014-2024) que está em vigor atualmente é resultado de longas trajetória e intensos debates entre a sociedade civil e política. E é válido lembrar que o PNE tem vigência de dez anos e assim sua proposta ultrapassa um mandato governamental, estabelecendo-o como política de Estado (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA e SOARES, 2014).

Barbosa, Alves, Silveira e Soares (2014) explicam que no atual PNE, além da meta 1 e suas 17 estratégias, outras metas e estratégias apresentam questões sobre a EI. Elas trazem alguns exemplos:

As metas: 2 (universalização do ensino fundamental de nove anos); 4 (educação especial); 6 (educação em tempo integral); 7 (qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades); 15 e 16 (política nacional de formação dos profissionais da educação); 17 e 18 (valorização dos profissionais do magistério da educação básica); 19 (gestão democrática); e 20 (ampliação do investimento público em educação) (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA e SOARES, 2014, p. 05).

As autoras ainda ressaltam a necessidade de compreender o que está estabelecido neste documento para acompanhar e controlar a educação infantil, no que diz respeito aos cumprimentos de suas pautas (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA e SOARES, 2014).

A meta 1 do PNE 2014, tida como central no que se refere à EI, discorre sobre a ampliação do acesso à pré-escola e à creche. Os dados do Inep (2013) revelaram que até 2012 apenas 23,5% das crianças de 0 a 3 anos e 14,8% crianças menores de dois anos frequentavam a creche. O que demonstra os desafios do cumprimento

dessa meta, tendo em vista que muitas crianças de até três anos são privadas do direito à educação (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA e SOARES, 2014).

O plano também traz metas (15) estratégias (1.8 e 1.9) sobre a formação inicial e continuada de professores, estabelecendo a formação superior como requisito para atuar na EI. No entanto, como sabemos, essa discussão ainda é bastante complexa, pois o artigo 62 da LDB estabelece que:

- Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Com a promulgação da LDB em 1996, buscou-se a profissionalização em nível superior dos profissionais da educação básica, incluindo, portanto, a EI. Para isso, estabeleceu-se um prazo de dez anos (1997 a 2007) para a habilitação (CORRÊA, 2007).

Porém, dois problemas foram apresentados diante desse contexto. O primeiro, de origem econômica, implica na escassez de recursos dos municípios, que atuam em maior parte com a educação infantil, para arcar com a formação dos profissionais que já atuam em seus quadros, exigindo assim que os próprios trabalhadores buscassem alternativas para continuarem atuando em suas funções (CORRÊA, 2007).

O segundo problema refere-se às características da formação inicial, uma vez que os cursos existentes, mesmo os de cursos superiores, estão centrados nas questões relativas as séries iniciais do ensino fundamental (CORRÊA, 2007).

Assim, devido a ambivalência em relação ao texto legal e diante de inúmeras reclamações ao CNE (Conselho Nacional de Educação), em 2013 este órgão deliberou a validade da formação de nível médio, na modalidade Normal, para os docentes da educação infantil e das series iniciais do ensino fundamental (CORRÊA, 2007).

Outro destaque apontado pelo PNE é a elaboração de currículos e propostas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais para toda a educação infantil (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA e SOARES, 2014).

Em relação ao currículo na Educação Infantil, há também inúmeros debates e discussões. Em 1998, pouco tempo após a promulgação da LDB (1996) foi lançado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil). Embora esse documento tenha envolvido a consulta quanto ao seu conteúdo a alguns sistemas de ensino e especialistas da área, sua versão final não resultou deste movimento, uma vez que foi finalizado por um pequeno grupo de especialistas e tornou-se “uma cartilha”.

Dentre as críticas direcionadas ao RCNEI, uma delas relaciona-se ao fato de que ele se apresentara mais como uma receita, um manual e não um referencial. Outro ponto criticado se deve ao caráter fragmentado e escolarizante presente em sua composição.

Recentemente, a pauta dos debates acerca do currículo da EI tem se organizado em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento de caráter normativo que, segundo o MEC, “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, em consonância com o que o PNE estabelece.

No entanto, os estudiosos e pesquisadores acadêmicos tem feito grandes críticas a esta base curricular, sobretudo na Educação Infantil.

De acordo com Abramowicz e Tebet (2017), a ideia latente da BNCC consiste em promover uma unidade de pensamento, principalmente em relação às diferenças, buscando afastar os conflitos e conseqüentemente equalizar as diferenças.

Ao concordarmos com a aceitação de uma base comum para a Educação Infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma no qual se assenta a base, que é o comum e o universal, impõem um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017, p. 14).

Outras críticas que se faz à BNCC refere-se ao fato de que, com os conteúdos fixos, ela contribuirá para facilitar a produção padronizada dos livros didáticos aumentando, assim, o processo de privatização do ensino. Além disso, a BNCC ainda visa engessar a formação de professores, responsabilizar a escola e diminuir a autonomia dos alunos e docentes (FREITAS, 2017).

Abramowicz e Tebet (2017) questionam então qual seria a necessidade de a Educação Infantil ter uma base curricular e as próprias autoras respondem afirmando que só pode ser “para que um tipo de infância se realize sobre todas as crianças, sem que elas mesmas possam se interrogar sobre ela”.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira etapa da educação básica nem sempre foi considerada objeto de discussão na educação brasileira. Durante muito tempo foi ignorada e tampouco tida como relevante para a concretização de uma legislação específica. Foi por meio de intensas manifestações que o atendimento às crianças pequenas se tornou um direito a ser oferecido com base em políticas públicas (FONSECA, 1998).

Esse avanço na concepção da EI foi imprescindível para que novos suportes fossem direcionados a esta etapa do ensino. Como exemplo, temos a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que vem permitindo discussões acerca da educação básica (VIEIRA, 2010). Na reunião de 2010, foram elencados dados para a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), que oportunizaram com que Vieira (2010) fizesse algumas observações, na medida em que explica que

A análise das metas debatidas e deliberadas na CONAE deve levar em conta que a educação infantil está na pauta das políticas federais de desenvolvimento, e de educação, em particular, podendo ser isso aspecto promissor para que se alcance a implementação de políticas que reconheçam a necessidade de amenizar desigualdades sociais diversas (VIEIRA, 2010, p. 811).

A autora deixa evidente que um dos desafios postos à Educação Infantil corresponde à disparidade de condições da infância, identificada por políticas públicas excludentes, considerando que elas “são responsáveis pela produção das desigualdades, as quais explicam a necessidade das políticas sociais e de natureza compensatória, passíveis de críticas, mas inevitáveis e impostas por uma realidade perversa” (FONSECA, 1998, p. 201). Portanto,

A verdade é que ainda vigora o discurso de que faltam recursos para a educação infantil em vistas das “prioridades” do país, no caso, o ensino fundamental. Entretanto, é preciso enfatizar que na verdade o que falta é disposição política por parte do governo para investir na educação pública de modo geral (CORRÊA, 2007, p. 30).

Deste modo, pensar em melhores condições para a EI implica em reflexões acerca da sociedade e que seja compreendida como uma etapa da educação que deve ser garantida como direito. Para tanto, não se pode deixar de considerar as relações que existem na sociedade e que implicam no andamento da escola, conforme pontua Fonseca (1998).

A política de educação infantil será melhor compreendida se examinada no contexto do *projeto educacional* que se explica e se justifica no contexto do *projeto nacional* – político, econômico e social – assumido pelas instâncias governamentais e pelos movimentos sociais (FONSECA, 1998, p. 202).

Acerca das discussões do PNE por meio da CONAE, Vieira (2010) destacou a presença de desigualdades na oferta de educação infantil, em relação à faixa etária, à etnia/cor, à localização, se urbana ou rural, à renda familiar e à escolaridade dos pais/responsáveis. A escolarização de crianças com idade entre 0 a 6 anos é considerada baixa, embora exista uma queda no índice de fecundidade no país. Sobre tais disparidades ainda evidenciadas na EI, a autora ressalta que

A universalização da pré-escola, para atingir as crianças dos meios populares das cidades e do campo, incluindo as indígenas e quilombolas, é objetivo que deve ser reforçado no novo PNE. Assim, a obrigatoriedade escolar estendida à pré-escola deve significar, mais que uma imposição às famílias, um meio de propiciar a universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras (VIEIRA, 2010, p. 821).

De modo semelhante Côco et al (2015) abordaram o PNE em um paralelo com a EI e trouxeram o delineamento de alguns desafios a partir de quatro temas: oferta educacional, políticas de formação e valorização da profissão docente, gestão democrática e processos de avaliação.

O acesso à educação infantil não atende a todos da faixa etária compreendida entre 0 a 5 anos, especialmente no que se refere às creches para as crianças com idades de 0 a 3 anos. Há a necessidade de se refletir sobre essas condições de atendimento para que mudanças qualitativas ocorram nas próximas décadas a partir de iniciativas planejadas (CÔCO et al., 2015).

Sobre os profissionais da educação, as autoras destacam tópicos em relação à formação inicial e continuada, as condições de trabalho e remuneração. Assim, apontam a necessidade urgente de políticas de formação que esgotem uma visão de

assistencialismo (CÔCO et al., 2015). Dado que, ainda pode ser evidenciado o trabalho pedagógico com crianças sendo realizado por profissionais não docentes (VIEIRA, 2010). Vieira (2010) acrescenta que as políticas nas variadas esferas de governo que envolvam as instituições de formação em nível superior são de suma importância para a efetivação de qualidade na EI e assim, da meta elencada no PNE.

Um outro desafio exposto, o da gestão democrática, implica em uma administração que contemple a participação popular e social e que tenha o diálogo como alicerce. Cabe salientar que

[...] para a efetivação da gestão democrática, muitos são os percalços e desafios vinculados ao período de redemocratização de nosso país e este vem na contramão das relações hierárquicas estabelecidas nesse período, se opondo ao tecnicismo organizacional, à falta de participação e autonomia, ao processo de centralidade das decisões e ao silenciamento de outras vozes na ocorrência de nossa história ao longo de décadas (CÔCO et al., 2015, p. 84).

Por fim, no que concerne à avaliação, esta não tem por finalidade mensurar o desenvolvimento das crianças por meio de exames de larga escala, em virtude de que a avaliação da EI deve estar embasada “[...]em indicadores que focalizem as condições do que lhes é oferecido no seu processo de desenvolvimento, de aprendizagem e de apropriação do conhecimento” (CÔCO et al., 2015, p. 88).

Em síntese, conhecer as desigualdades existentes e identificar o longo tempo de encobrimento da EI configuram-se como reflexões necessárias para que os avanços nessa área sejam consolidados (VIEIRA, 2010). Ainda, pode-se concluir, conforme Vieira (2010, p. 827) explica: “O breve diagnóstico da situação da escolarização da primeira infância no Brasil indica a necessidade de prosseguir com os objetivos de garantir a democratização do acesso na educação infantil, o que se pressupõe qualidade”.

Diante da exposição trazida, a seguir apresentamos as considerações finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo manifestou como proposta inicial apresentar algumas discussões acerca da Educação Infantil, mediante a abordagem de sua trajetória histórica, seus avanços e os desafios existentes. Para tanto, fizemos uso de um

levantamento bibliográfico que nos permitiu discutir alguns aspectos sobre EI contidos em documentos legais.

Pela História da EI, podemos ressaltar uma série de mudanças em relação à percepção e atenção com a infância. Identificamos informações acerca da criança menosprezada e ignorada no passado, que começou a ser objeto de preocupação. Um dado interessante, acerca do surgimento das primeiras instituições de ensino, que tinham como objetivo o atendimento aos filhos das mães trabalhadoras, trouxe impactos para o presente, no caráter assistencialista com que ainda funcionam muitas instituições de EI.

Como conquistas, podemos citar, as legislações e documentos envolvendo a EI, como exemplo, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a (LDB) (BRASIL, 1996). Além da consideração da EI como etapa da educação básica e os investimentos por meio da criação do FUNDEB.

Enfim, muitos avanços conquistados para a denominada: primeira etapa da educação básica. Porém como nos assinala Vieira (2010) acumulamos ainda uma “enorme dívida” com a infância brasileira. Atrelado a isso, ainda existem desafios que explicitamos neste artigo. As vagas nas escolas públicas de EI não atendem à demanda, há disparidades em relação aos grupos étnicos, em relação à faixa etária, à localização, à renda familiar e à escolaridade dos pais/responsáveis.

Além disso, fatores como formação de profissionais da educação, gestão democrática e avaliação na EI ampliam o rol de dificuldades que precisam ser superadas.

De modo geral, os resultados apontaram que as discussões sobre a EI ainda são recentes, tornou-se uma modalidade obrigatória há pouco tempo, conseqüentemente, sua inserção na educação básica é bem atual. Neste sentido, a EI conta com uma série de desafios e necessita de amparo e investimentos governamentais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Proposições**. vol. 28, Supl.1 2017.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>> Acesso em: 27 ago. 2018.

CÔCO, V. et al. O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2015

CORRÊA, B. C. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R.P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil** - níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007.

FONSECA, J. P. **A Educação Infantil**. In: MENEZES, J. G. et al. Estruturas e funcionamento da educação básica. São Paulo. Pioneira, 1998.

FREITAS, L. C. BNCC, Ensino Médio, FNE e CONAE18: eventos inaugurais?. **Blog Avaliação Educacional**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/05/05/bncc-ensino-medio-fne-e-conae18-eventos-inaugurais/>> Acesso em: 27 ago. 2018.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs). Infância (in) visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VIEIRA, L. M. F. A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da Conae 2010. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.