

DO ASSISTENCIALISMO AOS CUIDADOS DE CRIANÇAS PEQUENAS: RASTROS HISTÓRICOS, VESTÍGIOS CURRICULARES

*FROM CARE TO CARE OF SMALL
CHILDREN: HISTORICAL TRACKS,
CURRICULUM TRACES*

Maria José de Melo e Alvim Aguiar 1

José Carlos de Melo 2

Maria José Albuquerque Santos 3

Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica - UFMA. **1**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9476862030794128>.
E-mail: alvimmaria10@gmail.com

Pós-doutor em Educação, Docente do Departamento de Educação **2**
II da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-Graduação
em Gestão de Ensino da Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>. E-mail: mrzeca@terra.com.br

Pós-doutorado em Educação. Docente do Departamento de **3**
Educação I da Universidade Federal do Maranhão e do Programa de Pós-
Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB – UFMA. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/7813056400960470>.
E-mail: albuquerque56@hotmail.com

Resumo: O currículo e a educação da pequena criança se constituem no percurso histórico e social marcados por tensões de poder sentidas em espaço de atuação, constituídos como prática social na garantia do direito do infante em ser respeitado enquanto indivíduo que se desenvolve na dinâmica educativa. No desafio de identificar a presença das pistas curriculares apontadas nos rastros históricos circunscritos pelo percurso assistencialista no Brasil República para compreender a relação prescrita ocultamente nas propostas educativas, pautamos nosso olhar teórico em Kuhlmann Jr. (2000), Faleiros (2011) e Augusto Pacheco (2005) dentre outros. Realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental de cunho explicativo alinhada à pesquisa de campo, que nos permitiu aplicação de um questionário aplicado a profissionais de educação em processo de formação continuada. Após a análise da percepção da assistência em detrimento de uma demanda de crianças carentes nas escolas, conciliamos os dados e ampliando os estudos com foco ao impasse pedagógico entre educação assistencialista e as ações curriculares, constatamos o atendimento à carência infantil nas escolas e a presença de um currículo que formalize a percepção de um cuidado social em meio ao cuidado pedagógico das pequenas crianças.

Palavras-chave: Currículo. Assistencialismo. Criança pequena.

Abstract: The curriculum and the education of the small child constitute the historical and social course marked by tensions of power felt in the space of action, constituted as a social practice in the educational dynamic in guaranteeing the infant's right to be respected as an individual who develops. In the challenge of identifying the presence of curricular clues pointed in the historical course circumscribed by the assistentialist path in republic Brazil to understand the intimate relationship hidden in the educational proposals, we base our theoretical perspective on studies of classical history, Kuhlmann Jr. (2000), Faleiros (2011) and Augusto Pacheco (2005) among others. A basic and explanatory research whose field required the application of a questionnaire the research subjects were four teachers, a coordinator and a manager, working in schools in the capital and its continent. After analyzing the perception of care to the detriment of the need of needy children in schools, we reconcile the data and expanding the studies focusing on the pedagogical impasse between assistentialist education and curricular actions, we found the attendance to the lack of children in schools and the presence of a curriculum that formalizes the perception of social care in the midst of the pedagogical care of small children.

Keywords: Curriculum. Welfare. Child little.

Introdução

“Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura”.
(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 321),

Cartografar a presença curricular nas ações assistencialistas junto à pequena criança, nos desafia a enxergar os aspectos históricos que circunscrevem esse contexto no Brasil, identificando pistas curriculares para compreendermos políticas assistencialistas como base para o bem-estar da pequena criança no que tange ao seu desenvolvimento em detrimento de situações de abandono, descuido e desnutrição. Pautamos nosso olhar teórico sobre as principais referências que fundamentam o percurso histórico do assistencialismo, estão em: Moysés Kuhlmann Jr. (1999, 2000, 2005), Vicente de Paula Faleiros (2011), Philippe Ariès (1981) e outros; no contexto geral do Brasil República nos respaldamos em M^ª Lúcia Aranha (1996) e para identificar a presença do currículo nesse estudo, recorreremos aos curriculistas José Augusto Pacheco (2005), Lucíola L. P. Santos e Marlucy Paraíso (1996) e outras referências que enriquecem e corroboram com esse trabalho.

Assim temos por bem, a organização didática deste estudo em seções, principiando na Introdução, apresentamos uma panorâmica do cenário a ser estudado e a disposição do estudo; a segunda seção *‘Iniciação ao percurso curricular’*, busca passear pela concepção curricular sem, contudo, dissecar a temática, apontando a trilha curricular nesse contexto. *‘Vestígios do assistencialismo no contexto histórico do Brasil República’* intitula a terceira seção na inter-relação da conjuntura sociopolítica e econômica refletida no desenvolvimento de políticas assistencialistas; a seção subsequente – *‘O currículo onde está?’*, evidencia as pistas curriculares presentes no percurso assistencialista à criança pequena; posteriormente, apresentamos o *‘Trajeto metodológico’*, caracterizando a trajetória seguida para historicizar o assistencialismo e seu significado para o cuidado da criança, segundo dados recolhidos; *‘Um currículo com cuidado social e cuidado pedagógico’*, aborda falas dos sujeitos da pesquisa que evidenciam uma educação compensatória, regada à potencialidade de políticas assistencialistas da Educação Infantil pública. Seguimos à finalização, considerando a importância de uma assistência e de uma educação que contemple o *cuidado social e pedagógico* conjuntamente, em âmbito da Primeira etapa da Educação Básica.

Kuhlmann Jr. (2000, p.7) assevera que “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente têm proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista.”. Nessa perspectiva, caminhamos para evidenciarmos, referenciais e relatos dos sujeitos pesquisados, que, de fato o assistencialismo não foi superado, e o cuidado, não passou a existir com a oficialização da Educação Infantil. Como recita Rosa (2001), o amor, apesar dos interstícios conjunturais na sociedade, nos condiciona a viver próximo do outro, a conviver com as diferenças, e a fazer pelo outro, promovendo saúde e descanso.

Iniciação ao Percurso Curricular

Originário do latim, currículo, do verbo *currere* indica caminho, referenciado ao processo educativo na sociedade. Data de 1633, a aplicação do termo pela Universidade escocesa de *Glasgow* ao apresentar a sistematização compilada dos registros anuais. Segundo Pacheco (2005), a palavra é, então, dicionarizada, passando a referir à normalização técnica em cursos e tornar-se um documento de descrição de objetivos, metas, concepções e justificativas na estrutura de ensino.

No entanto, precisamos compreender o currículo como caminho no qual a educação se movimenta e como prática social que não se reduz ao entendimento de documento estático, apenas por ser capaz de sistematizar normas e registrar vivências. Ao contrário, o currículo permite a visualização sistêmica das ações humanas e educativas a fim de serem analisadas, decifradas, aperfeiçoadas, ampliadas com propósito de abraçar a atividade pedagógica decorrente, incorrendo no momento em que se vive, considerando que o currículo não se desvincula das condições e influências reais, sociais e econômicas a qual é submetido, enquanto construção social. Responder a “O que é o currículo?” É algo que nos levará à identificação dos contextos, actores e intenções” (PACHECO, 2005, p.36).

Por certo, a instrumentalidade do currículo incide da confluência dos muitos sistemas sociais decorrentes de interações, responsabilidades e intensões que por vezes se conflitam num jogo de interesses sociais, indagamos que possibilidades preconizam as ações educacionais de cunho assistencialista, pedagógica, compensatória ou educativa no âmbito da educação infantil que sejam promotoras do desenvolvimento infantil? Para tanto, cabe-nos pensar o que queremos para nossas crianças, o que pensamos sobre elas ou o que temos para elas?

Nessa perspectiva, o currículo e a educação da criança pequena no Brasil se ressentem e se constituem num percurso histórico e social marcado por crises e mudanças, numa constante disputa de forças a fim de se construírem como prática social, mobilizadas pelas experiências promovidas num campo macro de tensões refletidas em suas ações da dinâmica educativa, na qual a educação infantil passa a ser sentida e conceituada como espaço da atuação da criança em sua infância e o currículo em suas muitas facetas passa a ser o espaço de garantia do direito da criança a ser respeitada enquanto indivíduo que se desenvolve nas muitas linguagens pertinentes à natureza infantil.

Na primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil, de concentração das redes municipais do país, segundo a lei n. 12.796/2013, às crianças de 4 e 5 anos, são legalmente atendidas, enquanto as de 0 a 3 anos estão legalmente desamparadas, ficando o Estado sem a obrigatoriedade de ofertar vagas. Uma lacuna histórica com espaço à filantropização, à iniciativa privada e, agora também, às escolas comunitárias. Discussão que não será alvo desse estudo, mas serve para questionarmos a interferência conjuntural social e política na intrínseca participação da configuração curricular ao tomar direções para atender a demanda da educação dessas crianças junto ao sistema educativo nacional.

Currículo é terreno da ação educativa, sua presença no meio social está para além de um tempo determinado pela aparição nominal na história. Portanto, existe de forma atemporal, sua existência é caminho da educação e como tal já existe antes mesmo que se fosse criado. Assim, identificamos ensinamentos vivenciados e organizados nas instituições de acolhimento, creches e pré-escolas demarcando vestígios curriculares, sobretudo, quando Santos e Paraíso (1996) apontam a existência de um currículo constituído na ausência de conhecimentos instituídos na formalização de propostas sistêmicas produzidos nas salas de aula, currículo vazio ou nulo.

A ausência de conhecimentos formalizados não significa necessariamente a ausência de conhecimento e intencionalidade do processo educativo, ou que não contribua no desenvolvimento do sujeito, apenas que, os conhecimentos não estão sistematizados na planificação dos conteúdos a serem estudados e aprendidos em uma instituição, apesar de poderem ser significativos e conduzir à atuação e compreensão da realidade.

Por certo, que a intenção assistencialista não reside em desenvolver o senso crítico e criativo dessas crianças, futuro da mão de obra produtiva do país, mas notadamente em levá-las à sobrevivência, o que também nos conduz a identificar um currículo oculto que ainda que desconhecido de seus promotores, acaba por se fazer presente nas ações pontuais de atividades realizadas com essas crianças, a exemplo da predominância de tarefas manuais e ênfase na puericultura, considerando que as ações assistencialistas emergem de concepções éticas, morais, religiosas, políticas, sociais, econômicas e culturais que conduzem a salvar crianças diante da invisibilidade preconizada no decorrer dos tempos.

Como categoria de currículo oculto, vazio ou nulo, o currículo prescreve ações históricas antes de se naturalizar enquanto documento e enquanto nomenclatura, assim a história do Brasil permite desvelar influências e interferências contextuais que incidem em ações de cunho curricular com vistas nas interfaces da realidade em que se constrói, e como tal, precisa ser reconhecida, como figura Bauman (2000, p. 242) “para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera”.

Vestígios do Assistencialismo

Nossa viagem mapeia as influências e interferências contextuais no mar da história a partir da Primeira República chamada de República Velha, República dos Coronéis ou ainda, República Oligárquica (período em que os governantes são indicados e o voto restrito a poucos), paralelo ao enfrentamento da crise do principal produto da economia brasileira - o café, conduz paulatinamente

à superação do modelo de economia agrário-exportador para um novo modelo econômico, nacional desenvolvimentista, repercutindo nos diferentes setores sociais, com destaque à educação, cujo conhecimento geracional se detém ao manejo agrícola, descartando o interesse educacional por um currículo voltado às demais aprendizagens. Precisa-se, a partir das novas demandas buscar outras formas de manejo, diversificar atividades. Novos ofícios e novas atitudes são exigidos e fomentados socialmente, conseqüentemente, a educação tem agora, uma nova proposta curricular.

Sabendo que a transição econômica é também cultural. Evidencia-se a rudimentar tecnologia dos equipamentos empregados na lavoura; a precariedade das condições objetivas de trabalho; ausência de condições e a falta da assistência legal para exercício do ofício, advindo do ranço escravocrata. Uma situação facilmente denunciada por imigrantes, em sua maioria espanhóis e italianos vindos de uma Europa que já lutava por direitos trabalhistas, encontram aqui apoio e incentivo de anarquista¹, movimento defensor de uma sociedade não organizada pelo poder público, mas por segmentos representativos de interesses peculiares, com ideias propagadas através de panfletos, jornais, bibliotecas e até em centros de estudo.

Tais repercussões incidem no eixo dos estados economicamente mais abastados do país, São Paulo, com interesse industrial; Rio de Janeiro, capital, sede do governo federal e político do país; e Minas Gerais com as grandes produções agrícolas. Tem-se um palco conflituoso de interesses, definidos em um momento de transição e crise econômica, o incentivo oligárquico à imigração europeia, abertura à industrialização e a migração de pessoas do campo para a cidade, sobretudo negros e descendentes, tendo, agora, a mão de obra escrava, substituída e dispensada.

Se internamente o Brasil, em crise conjuntural, tenta se estruturar república e economicamente, no espaço internacional, mudanças políticas e culturais marcam a estabilidade social e financeira de países com o desencadeamento da Primeira Guerra Mundial (1914 -1918), concomitante, a Revolução Russa (1917) depõe o czar Nicolau II e instaura o primeiro governo socialista fundamentado no ideário marxista; na Itália (1922) o fascismo de Mussolini se estabelece, e, 1933, o nazismo de Hitler se impõe; a guerra civil na Espanha (1936) a efeito da ditadura Franco, e Portugal, de quem éramos colônia até pouco tempo, passa pela ditadura Salazar (ARANHA, 1996, p. 160,161).

A sensação de insegurança e insatisfação se confunde e se aglutina, reagindo à percepção brasileira como ameaça ao sistema republicano já instaurado. E, as crises e mudanças do cenário mundial, ressoam negativamente e amedrontam um país que tenta se construir enquanto nação sem o estigma de ser uma colônia, ao que parece, as diversas instâncias e classes sociais buscam se afastar desses regimes para um que lhes propicie estabilidade financeira e prosperidade frente o sentimento da modernidade e progresso pelo qual o país adentra e ancora sua expectativa.

Marcadamente, o desenfreado êxodo rural e o aumento da pobreza extrema protagoniza o desespero pela subsistência familiar na procura de emprego. Faleiros (2011, p. 37) ao pesquisar Baer (1979, p.376) registra que em 1900, 195.599 pessoas trabalham na indústria e em 1920 essa quantidade se eleva a 1.189.357. Esses dados revelam a desigualdade social, em uma sociedade com famílias composta de cinco filhos em média e poucas escolas nos centros urbanos, “havendo disputa acirrada por vaga na rede pública” (ARAUJO, 1993, p.180), destaca a condição sub-humana em que crianças vivem.

[...] a criança pobre pede esmola na igreja ou começa a trabalhar muito cedo, antes dos 10 anos de idade. Ela vende doces na rua, carrega embrulhos, entrega encomendas, é ajudante e pedreiro, carpinteiro ou é operária numa fábrica (ARAUJO,1993, p. 160).

Nesse cenário de pobreza e espaços inadequados, a acolhida e ajuda às famílias, a criança, mais uma vez no percurso histórico, não se apresenta como personagem de prioridade, reflete a invisibilidade desse infante, sem a real preocupação com suas limitações e necessidades. Ariès (1981), destaca que o sentimento de infância ausente do âmbito social, não se trata de gostar ou não de criança, mas, distingui-la do adulto e de se perceber que precisa de cuidados especiais que

¹ Os anarquistas chegam a fundar “escolas racionalistas” em quase todos os estados do país com o nome de escolas modernas ou escolas racionalistas.

influenciam e se insurgem diretamente no tratamento desse pequeno sujeito, ainda que esteja no meio de uma sociedade que precisa aprender e reconhecê-lo como um ser, e em uma família, que a cada dia luta pela sobrevivência de cujas regras imperam e geram um sentimento de abandono e degradação da infância.

A carência social aliada ao pouco conhecimento sobre as especificidades infantis, culminam com a taxa de 7,7% em mortalidade e 36,4% de mortalidade infantil em 1899. Faleiros (2011, p. 38) referencia, Monocorvo Filho (1926, p.136) mostrando que as políticas públicas adotadas, na tentativa de melhorar esses índices, levam o governo implantar maternidades, regulamentar serviços de amas de leite e punir os pais, caso comprove o descuido com filha ou filho ainda pequeno, como também a difusão de conhecimento sobre cuidados físicos, pois há registros no meio infantil de sífilis, tuberculose, varíola, apesar de doenças comuns para época, esse índice nos revelam o modo como criança é tratada.

No Brasil, ainda não se pensava em instituições para crianças menores de seis anos, Kuhlmann Jr. (2000) destaca que a criação de creche para crianças até três anos de idade surge depois da criação da pré-escola (destinada às maiores de três anos). Enquanto no contexto mundial, pedagogistas como Friedrich Fröbel, criador do *Kindergarten* (1840) na Alemanha, escreve livro com sugestões de brincadeiras, cantigas para bebê que fica sob cuidados domésticos, demonstrando preocupação com seu pequeno sujeito, dando pistas para uma proposta curricular voltada a essa etária, inspirando modelo de jardim-de-infância que se espalha por vários países europeus.

Um tímido cuidado é visto na criação da Santa Casa, Maternidade, Assistência à Infância, Instituto de Proteção da Criança e até a Casa dos Expostos² ao focalizar o socorro à criança com infância comprometida, diante da ausência de seu direito de ser infantil e ser cuidada. A Casa de Exposto - casa de caridade, que dispunha de uma roda/tambor giratório com um pequeno espaço/portinhola para colocação, sem identificação do recém-nascidos. Estudos de Torres (2008) mostram sua criação no Brasil colonial, para evitar o abandono dos bebês rejeitados ou enjeitados em terrenos baldios e calçadas, crescerem ao relento das ruas, com sol, chuva, frio, entre ratos e animais de rua, sem alimento, condenados à morte.

No Brasil, [...] motivo de preocupação da elite esclarecida ligada às câmaras municipais, comércio ou por parte de cristãos [...]. A Santa Casa de Misericórdia difundida por vilas e cidades brasileiras foi um centro de convergência de ações e contribuições financeiras voltadas à guarda e organização dessas ações individuais ou de grupos. A motivação inicial de caráter religioso, na densa formação espiritual católica que caracterizou a sociedade luso-brasileira, transcendeu a salvação das almas e obteve grande repercussão na atitude social perante o menor e o abandono (TORRES, 2008, p. 104-105).

A preocupação com às crianças que cresciam sem família e sem expectativas futuras de qualidade e cuidados, é humanitária de cunho social, cujas ações de natureza assistencialista se tornam emergentes e paralelas à sensibilidade despertada por essa problemática.

O Currículo Onde Está?

No entanto, podemos identificar que por trás de toda ação há uma intenção conjuntamente com suas consequências, se estas são boas ou ruins, não cabe aqui avaliarmos, mas perceber que diante da extrema pobreza e descuido com que crianças eram submetidas, a **consciência sensível de criança**³ precisa nascer ou florescer no âmbito macro da sociedade.

Dessa forma, por certo que o desenvolvimento infantil pela via de aprendizagem não era

2 A partir do século XIII, na Itália, Espanha, Portugal e França foram criadas casas de caridade e instituições voltadas a retirar os bebês do caminho do limbo [...]. Em Portugal, no século XV já era usada a expressão enjeitados ou expostos". (TORRES, 2008, p. 104).

3 Dos estudos de Ariès ao definir sentimento de infância, inspiro-me à expressão *consciência sensível* da criança para demarcar o sentimento consciente que adultos, comunidades, instituições diversas precisam desenvolver para compreender as especificidades da criança e olhar para esta enquanto indivíduo que está em aprendizagem e desenvolvimento permanente.

uma preocupação que determinasse a educação e a organização curricular para essas crianças, a emergência se fazia pela existência de comida, abrigo e um colo acolhedor que de alguma forma acalentasse essa demanda. Portanto, partimos da premissa que o humano se desenvolve pelos aprendizados apropriados na interação das relações materiais e humanas e se constitui produtora ativa nos diferentes contextos e espaços em que vive, assim as atividades oferecidas às crianças são preponderantes para esse desenvolvimento, o que nos leva a indagar sobre o que às crianças fazem nesses espaços, que tratamento educacional deve ser oferecido nesses espaços? Que currículo se apresenta?

Identificamos propostas curriculares difundidas em congressos internacionais, como o de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas (1913), são acolhidas ideias “do ensino da puericultura às meninas já no jardim-de-infância: enquanto os meninos se entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em ‘uma amável escola de mamãezinhas” (KUHLMANN JR. 2000, p.13). O cuidado assistencialista caminha estruturando intenções concretas sobre a realidade, da pobreza, dos maus tratos e do desconhecimento científico sobre a infância e desvela o currículo oculto no tratamento pedagógico às crianças.

Ainda sobre a década de 1920, Aranha (1996, p.196) ressalta “é fértil em movimentos de contestação” que emblemam disputas de variadas concepções e ideias, desenhando um cenário educativo influenciado por interesses distintos, setores liberais, católicos e socialistas se confrontam na arena partidária busca soluções mais pragmáticas para a agravante problemática em que o país agroexportador, sem cultura de produção, dependente da exportação de produtos industrializados e pressionado diante da crise mundial do pós-guerra, tenta estabelecer um novo modelo econômico, fabricando e investindo em produção nacional.

Os impactos gerados pelo sistema internacional das grandes potências econômicas, são como onda ao mar! O investimento do capital norte-americano para alavancar a economia europeia, enfraquecida na 1ª Guerra Mundial, desestabiliza a bolsa de Nova Iorque, em 1929, levando a sua queda, o desemprego em massa e a pauperização da classe trabalhadora, conforme explica Aranha (1996, p. 160).

Nessa conjuntura, grupos representativos se organizam para defender seus interesses. Os liberais, representantes da classe industrial, ressentem-se do avanço das legislações trabalhistas e da fixação desses direitos acirram as lutas de classe e desagregam os trabalhadores no campo fabril. Os socialistas, imbuídos de seus ideais, defendem a intervenção contundente do Estado em todos os setores da sociedade, descartam os interesses e propostas liberais das negociações dos problemas sociais. E os católicos, ponderam os interesses de ambas as classes, sem desconsiderar o tratamento insalubre dado às crianças nas indústrias e nas ruas, o aumento da violência entre os menores e a falta de condições materiais, intelectuais e até emocionais de muitas famílias em cuidar de suas crianças, somado ao avassalador crescimento das carências humanas para a sobrevivência e vivência na sociedade, “o bloco católico propõe uma legislação que possa conciliar patrões e operários” (FALEIROS, 2011, p. 41).

A arena de discussões e interesses promove uma leitura para além da afinidade partidária, pois se, de um lado a burguesia industrial estabelece sua preferência por uma economia liberal sem imposição do Estado, por se intimidar diante da concepção de “leis sociais [...] o nascedouro de lutas de classe”, tem-se a fala de governantes: “Homens influentes e ligados ao governo, político como Manuel Vitorino (1981, p.381) afirmando em 1902: “não há uma só lei ou instituição que proteja a primeira infância no Brasil” (FALEIROS, 2011, p.37).

Por certo que a fala do vice presidente da república e substituto de Prudente de Moraes, Manuel Vitorino, se dá pelo aumento do contingente feminino nas indústrias que junto com sua criança maior, constituem uma mão-de-obra barata para produtividade do serviço fabril e redução da miserabilidade social, já que, o trabalho da mulher e filhos amplia a renda familiar. Contudo, Vitorino, refere-se às crianças de colo, afirmando: “ensina a creche o não abandonar os filhos, senão quando o trabalho reclama por eles novos e maiores sacrifícios”, a creche será o consolo contra o abandono da primeira infância diante da falta de condições para cuidar e o estímulo para o não uso da Roda dos Expostos.

E para uma maior compreensão acerca da entrada do assistencialismo às crianças pequenas, destaca-se o posicionamento do governo, ao mesmo tempo que critica e reconhece a omissão do

poder público diante da grande e crescente demanda por creches, também elogia atuações do setor privado, a exemplo do reconhecimento do “empenho das senhoras fluminenses em edificar a obra santa e moralizadora das creches”, como vimos nas pesquisas de Faleiros (2011, p. 37).

De fato, a necessidade em atender crianças olhando suas carências físicas, cognitivas e emocionais em uma conflituosa conjuntura de luta por poder, de interesses antagônicos em uma sociedade que tenta se organizar social e economicamente, parece encontrar no processo assistencialista, a consolidação da concepção de filantropização, que Faoro (1993) define como apropriação do bem público pelo setor privado, já que o público fornece concessões de verbas, privilégios e até cargos em detrimento dos serviços privados.

Entretanto, a troca de favores entre o público e o privado não é exclusividade da República, mas uma extensão vinda desde o Império, observada nas ações de religiosos, advogados, higienistas, que ora com iniciativas, ora por pressões, criam a Seção de Higiene Infantil do Departamento Nacional de Saúde Pública e o Juizado de Menores, órgãos construídos para atender questões de saúde e violência das crianças, tendo em vista a limitada atuação governamental diante de um calamitoso cenário em que a mão de obra infantil é usada indiscriminadamente.

[...] durante os primeiros 20 anos da República, alguns projetos de lei para a infância, no entanto, são apresentados [...], mas não implementados como política geral, existindo, no entanto, iniciativas pontuais para criação de escolas, liceus, subsídios às santas casas, asilos, numa articulação entre o público e o privado, sem enfrentamento dos problemas de mortalidade infantil, do abandono, da péssima qualidade dos asilos, da falta de instrumental jurídico para a proteção à infância. (FALEIROS, 20011, p.41).

O país alinha um olhar sobre à criança buscando espaço mantenedor, considerando que “a taxa de analfabetismo [...] herança do período imperial que a república não conseguira reduzir senão a 60,1%, até 1920” (ARANHA, 1996, p. 155) Cria-se jardins de infância, chamados também de escolas maternas: 15 creches (1921) e o otimismo nacionalista impulsiona um aumento para 47 em 1924. Apesar do pequeno aumento dessas instituições, somente em 1940 é criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr) com função de normalizar o funcionamento de creches, publicar livros e artigos sobre cuidado da criança. Kuhlmann Jr. (2005, p.186) explica:

Os médicos do DNCr não se ocupavam apenas de creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério até 1953. Nessa data o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde e no ano de 1970, muda seu nome para Coordenação de proteção Materno-Infantil.

No período de 1920 a 1926, protagoniza-se reformas que acolhem à criança, sob o discurso de que “a criança ‘raiz da família’, ‘o futuro (bom ou mau) da sociedade depende tanto da saúde e do vigor com que as crianças nascem, como da maneira por que são criadas e educadas’ [...] “daí a necessidade do Estado lhes prestar a indispensável assistência” (FALEIROS, 2011, p. 43 *apud* MINEIRO, 1924). Recorre a novas perspectivas de se pensar à criança, como futuro. A ideia de uma criança forte, saudável, bem alimentada, inclusive com leite materno, é difundida no Congresso *Panamericano Del Niño* na Argentina (1916) como aponta pesquisa de Faleiros (2011, *apud* Britto, 1959). Portanto, a não interveniência no acompanhamento e nos cuidados com às crianças, ressoa à sociedade como um Estado federativo que não tem governabilidade, descompromissado com futuras gerações.

Contudo, o atendimento assistencialista e filantrópico preconizado desde o Império, tem na República um palco para subvenções pela articulação do público e do privado, diante da conjuntura interna do país, a crescente procura por creches configura o aumento da demanda de crianças nas áreas urbanas, as falas de alerta da criança como futuro da nação, despertam setores sociais a apoiar e buscar alternativas para acolher essas crianças expostas ao envolvimento com a criminalidade e doenças infectocontagiosas.

Lembrando que a nomenclatura Ministério dos **Negócios da Educação** e Saúde Pública (*grifo nosso*) é substituído por Ministério da Educação e Saúde, na clara tentativa de mudar a percepção clientelista no tratamento da creche dando um encaminhamento mais educativo, em uma sociedade que idealiza os ares da modernidade, em ser um país do progresso e inaugurar um novo mundo com um novo homem.

Entretanto, o histórico distanciamento e a tímida aproximação do setor educacional ao da assistência social, acirram discussões pedagógicas sobre o caráter educacional subjacente das propostas de acolhimento e manutenção das crianças existente nas creches, Kuhlmann Jr. (2000, p.8) vem a denominar e conceituar essa dimensão pedagógica presente nas instituições assistencialistas de assistência científica.

A concepção da assistência científica formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos.

A compreensão de que as políticas públicas não precisam priorizar os investimentos na educação de crianças, conduz a carência de investimento e a má gerência dos recursos na educação infantil, constatadas em pesquisas relatadas por Campos (1985) ao observar dispersão de verbas públicas e órgãos destinados a organização do funcionamento assistencialista de instituições de atendimento de crianças de zero a seis anos. Não podemos desconsiderar que a ausência e a má gestão do financiamento não influenciem nas condições objetivas de trabalho e na sobrevivência de instituições que acolhem com qualidade esses pequenos sujeitos.

Pensar na creche, como um espaço para acolher crianças enquanto as mães trabalham nas fábricas contribuindo para a superação da instabilidade econômica, traz à luz nesta discussão algumas pistas para pensarmos sobre o que fazer com essas crianças, o que dispor nessas creches. Que currículo se constrói a partir das relações históricas iniciadas no voluntariado, na boa vontade, no assistencialismo político, sem passar ainda pelo rigor de um sistema educativo?

O caráter educacional presente nas creches assistencialistas existe e se torna científico a partir da intensão pedagógica que define a natureza da ação educativa, ou seja, o currículo oculto precisa se revelar em sua organização, estrutura e natureza, a fim de se definir uma ação educativa para além da acolhida e sobrevivência física, ofereça perspectiva de sobrevivência intelectual às crianças pobres, abandonadas. Não aqui, desnaturalizando o caráter do currículo oculto, que ainda quando desvelado, terá intenções próprias e características subjetivas no processo educativo, apenas, demonstrar que a natureza pedagógica das instituições de atendimento infantil, precisa ser evidenciada institucionalmente. Santos e Paraíso (1996, p. 3) destacam:

expressão currículo oculto, significando o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não-mencionados pelos professores ou não-intencionalmente buscados por eles. São, portanto, aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não-intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar.

A conjuntura que a educação informal se processa no assistencialismo ou em uma educação compensatória, traz à tona o oculto desse aprendizado, dessas intenções, ainda que sejam por um pouco de amor na loucura, precisam ser reveladas considerando que um currículo nulo também se manifesta nesse contexto, trazendo consigo o que Santos e Paraíso (1996, p.3) classificam como um currículo vazio, aquele que ainda que ausente de propostas curriculares, práticas das salas, abrange conhecimentos significativos e fundamentais para “entender o currículo como espaço de afirmação e negação de elementos das diferentes culturas, produzindo efeito sobre o estudante, tanto em função do que diz com aquilo que silencia”.

Assim, o contexto que se segue, clama pela intervenção assistencial de qualidade do ponto de vista da especificidade da criança pequena, cujo cuidado adquire caráter educativo, Kuhlmann Jr. (2000, p.11) destaca a “luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confunde com

a luta pela transformação política e social mais ampla”. No âmbito internacional, repercute discussões sobre a criança, refletindo conjuntamente no momento em que o Brasil desperta para as possibilidades de se desenvolver economicamente e se alavancar culturalmente, demonstrado na Semana de Arte Moderna de 22, com uma avultosa produção artística destacadamente para pintura, arquitetura, literatura, música, alavancando a liberdade do processo criativo e construtivo de artistas, intelectuais e pensadores.

Na capital do país, o governo de Epitácio Pessoa, comemora o Centenário da Independência do Brasil e organiza o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (1922) no qual institui na cidade carioca o dia da Criança, aproximando-se dos Estados Unidos que na ocasião vivencia o seu 3º Congresso Americano da Criança. A fala do presidente na Exposição do Centenário, evidencia a intensão política do momento, e Kuhlmann Jr. (2000, p. 6) relata o narrado na Exposição no Rio de Janeiro (1923, p. 363):

[...] alguma coisa temos feito e muito poderemos realizar, fazer para o futuro, depois deste passo tão difícil do primeiro centenário de vida emancipada. [...] da instituição temos cuidado com o possível desvelo; de 1907 a 1920, o aumento dos cursos elevou-se, de 72%, e o de alunos de 85% o que revela o esforço do país, nos últimos anos, pelo incremento da sua instrução.

A afinação às ideias e ideais estadunidense,⁴ demarca desejo e temor da crise financeira do pós-guerra alinhada a iminente ameaça expansionista dos movimentos socialistas, distanciam o Brasil das concepções europeias. Um sentimento de liberdade de ser, de poder, de se expandir tecnologicamente e industrialmente, adentra o imaginário nacionalista frente à expectativa e influência mundial, acirra-se o desejo por modernização, inclusive no campo educacional, buscando novas tendências pedagógicas, refletidas no desejo de romper com o tradicionalismo curricular vivido ainda nos moldes jesuíticos.

A educação passa a ser vista como oportunidade de progresso. Muitos estudiosos defendem que os estudos de currículo são sistematizados a partir desse momento. O movimento Escola Nova mobiliza esferas sociopolíticas a organizar experiências educativas com um sistema curricular que promova o desenvolvimento humano e infantil (LOPES; MACEDO, 2011). A economia brasileira, parecia-se com o deslanchar da industrialização americana e orientações administrativas empregadas nas empresas passam a ser propostas ao sistema educacional, por Bobbitt (1918) que influencia a organização curricular estadunidense.

Entretanto, em 1902, passa encontrar resistência com as ideias de John Dewey ao propor a concepção de progressivismo para a organização curricular, princípio pautado no desenvolvimento da inteligência social, a criança tem experiência concreta com a realidade ao descrever no livro *The child and the curriculum*, ideias que demonstram interesse maior com a democracia do que com o sistema econômico, conforme esclarece Silva (1999). Dewey, passa a ser referência curricular para o currículo que se quer no Brasil moderno, republicano, que pensa conciliar progresso econômico, desenvolvimento social e educacional.

Assim, a década de 1920, com toda sua nuance histórica, abre espaço ao “otimismo pedagógico”, dado que surgem intelectuais e educadores ‘profissionais, [...] que empreendem debates e planos de reforma para recuperar o atraso brasileiro’”, reafirmando que o analfabetismo alcança a cifra de 80% e o currículo passa a ser pensado a luz do ideal liberal democrático, “defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios” (ARANHA, 1996, p.198).

Trajetória Metodológica

Nossa pesquisa, objetiva reconhecer no percurso histórico da educação de criança pequena, o seu caráter assistencialista identificando vestígios curriculares prescritos ocultamente

4 Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), EUA assume a hegemonia econômica no mundo, enquanto o socialismo avança em alguns países com destaque a ilha cubana tornando um alvo de preocupação as instâncias políticas e sociais internas e externas ao nosso país.

nas propostas educativas que apontam a existência do cuidado da criança no período do Brasil República. Tomamos qualitativamente a pesquisa básica e explicativa cujos procedimentos estabelecem o estudo bibliográfico e documental em sítios do Ministério da Educação, em livros e periódicos, aliando-se à pesquisa de campo com um grupo de educadores do ensino público da Educação Infantil de seis municípios de um estado do Nordeste, que reunidos para formação continuada durante 100 horas intercaladas em meses do ano de 2017, tivemos a oportunidade de conviver.

Apesar do contato direto com os sujeitos dessa pesquisa, a remissão do tempo em nossos encontros era indiscutível, nos levando a optar pela aplicação de questionário fechado produzido digitalmente e encaminhado por *WhatsApp*, tornou-se um instrumento possível para coleta de informações. O grupo, constituído por vinte profissionais da Educação Infantil, obtivemos 60% das respostas solicitadas e organizadas segundo os critérios:

Quadro 01- Dados dos sujeitos

SUJEITOS PESQUISADOS	FORMAÇÃO: PEDAGOGIA (FP) E LICENCIATURA (FL)	TEMPO DE SERVIÇO EM EDUCAÇÃO	MÉDIA DE IDADE
03 – Professor	02 – FP e 01 - FL	+ 05	+ 25
03 – Coordenador Pedagógico	03 - FP	01= +10 e 02 = +20	+ 35
02 – Gestor Escolar	01 – FP e 01 – sem graduação	+ 30 anos	+ 50
04 – Técnico da Secretaria de Educação	01– FP, 02 – FL e 01-sem graduação	03 = + 20 e 01 = + 06	01= +30 e 03 = +40

Fonte: Autores (2017).

Dessa amostra dos sujeitos, todos foram unânimes em responder que a criança pequena necessita de ajuda assistencialista do tipo: comida (lanche, almoço), farda, brinquedos, livros e médica/hospitalar. A variação do tempo idade e tempo de serviço permite que as observações e experiências frente à criança na escola sejam consideradas como um dado relevante para o contexto histórico vivido pelo grupo, bem como os dez dos doze participantes terem nível superior, facilita nossa análise ao ponderarmos que o cabedal de estudo do grupo se configura no dado de importância diante das respostas e conduta investigativa.

Diante desse quadro sentimos a necessidade de parearmos as impressões conciliadoras dos dados recolhidos aos estudos, com foco ao impasse pedagógico entre educação assistencialista e as ações curriculares, tendo em vista nossa hipótese básica incorrer em considerar que as ações assistencialistas caracterizadas no decorrer da história da criança não são dispensáveis diante do cuidado implicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Um Currículo com Cuidado Social e o Cuidado Pedagógico

As políticas assistencialistas saem do Império, atravessam a República e chegam aos nossos dias como alvos de atuação e discussão junto ao processo educativo, a necessidade e talvez a pertinência de programas governamentais de cunho assistencial nas escolas se manifestam nas vozes dos profissionais quando questionados sobre essa importância no auxílio da prática pedagógica.

A supervisora municipal GC, ressalta que *“Os programas de assistências são de grande valia pra escola, são necessários para fornecer meios pra melhorar o trabalho escolar.”*. Enquanto a professora, RF registra, *“os programas são insuficientes, deveriam fornecer fraudas, medicamentos de pronto socorro e uma alimentação gostosa e nutritiva”*. E a professora LK, confere o limite dos programas, relatando *“o leite quando era entregue é usado pros pais comerem, sobrando pouco pra criança”*.

A coordenadora pedagógica MA, que trabalha na Educação Infantil há seis anos, confessou uma experiência com carência de uma criança em sua escola:

Esses programas ajudam no trabalho pedagógico, porque temos crianças que chegam na escola com fome. Certa vez, observamos uma criança durante as brincadeiras no parquinho externo ficar muito pálida, querendo desmaiar, levamos para dentro e lá perguntei o que ela sentia e o que tinha comido no café da manhã, para meu espanto, escutei a criança dizer 'não comi nada tia, papai foi trabalhar e a mamãe não fez meu café', chorei por dentro e fui providenciar com a merendeira, biscoitos e sucos pra ela tomar. (Coordenadora Pedagógica MA).

A professora JK, destaca a falta e a necessidade de cuidados com as crianças: *“Convivemos com crianças infestadas de piolho, escabiose, eu mesma já peguei piolho aqui na escola, as vezes não tem jeito, ficamos muito perto, tenho que me vigiar!”*. No Seminário de Formação sobre Educação Infantil, a professora JL relatou comprar, juntamente com colegas, uma cama a um aluno seu, quando soube que ele dormia no chão coberto apenas com um pano para forrar. Relatos do nível de insalubridade vivenciados por crianças que chegam nas escolas marcadas por essas condições, e, não podemos negligenciar a dimensão assistencial em detrimento da indissociabilidade do cuidar e do educar.

A gestora educacional CV, declara que *“O município tinha que pagar salubridade para todos que trabalham nas escolas, os pais mandam a criança de qualquer forma para a escola sem o mínimo de cuidado, as vezes ainda tem marca de baba na boca, não lavou o filho, chega com cheiro de xixi.”*. A fala da gestora ao perceber situações cotidianas implícitas no trabalho docente definida em ações curriculares desenvolvidas no espaço escolar para além da formalidade documental, demonstra o sentimento de negligência às peculiaridades próprias do convívio infantil diante do cuidado e assistência à criança pequena. Uma relação complexa que a sociedade impõe: assistencialismo, enquanto política pública, e o cuidado familiar, necessitam caminhar juntos com responsabilidades distintas.

Destacamos que a educação compensatória imbuída de uma proposta curricular resulta de influências contraditórias, que convergem sucessivamente a não neutralidade nas tomadas de decisões, por isso, Apple (2005, p. 43) ao estudar Marcus Raskin (1986) destaca, *“qualquer programa social ‘será julgado conforme a sua probabilidade de resultar na junção de igualdade, generosidade, dignidade pessoal, segurança, liberdade e solidariedade’ [...] devem procurar assegurar-se de que [...] dignificará a vida humana, reconhecerá o lado alegre e criativo das pessoas”*.

A presente problemática da intervenção assistencialista no campo pedagógico põe em questão o bem-estar da criança, o qual perpassa gerações e tempos políticos, chega aos nossos dias com aparente demanda de séculos passados somado ao clamor da sociedade, escola, família, estudiosos e entes federados que se compilam em busca de um real sentimento pela infância e pela criança com direito a uma educação de qualidade.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram revisas e atualizadas em 2009 pela Resolução CNE/CEB nº5, seguindo para fundamentação no Parecer CNE/CEB nº20/2009. Estabelece em Artigo 7º inciso “II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a **educação e cuidado das crianças** com as famílias;” (DCNEB, 2013, p. 98, grifo nosso).

A educação e o cuidado devem estar juntos. No entanto destacamos que historicamente a criança pequena, mesmo ainda não estando oficialmente contemplada por uma lei, tinha no contexto social e político uma educação amparada por um cuidado assistencialista. E hoje que a Educação Infantil passa a se configurar como uma etapa da Educação Básica, sendo a primeira, não deixou, ao que parece, a necessidade de ser amparada assistencialmente pelo poder público em detrimento das condições de vulnerabilidade com que as pequenas crianças são submetidas.

Dessa forma, propomos o **cuidado social** e o **cuidado educacional ou pedagógico** como atividades entrelaçadas, insubstituíveis e indissociáveis no fazer e estar do âmbito da educação da criança. O cuidado social, por parte do governo, em conjunto com a escola, família e sociedade de forma intersetorial, a fim de promover um bem-estar que seja de fato favorável à saúde física, psíquica, emocional à pequena criança, tendo em vista que o próprio processo educativo, precisa

considerar esse pequeno sujeito integralmente, bem como o cuidado educacional ou pedagógico de natureza educativa se dá no coletivo na convivência e participação da criança no processo social de aprendizagem que impulsiona um saudável desenvolvimento. Cuidado, no seu sentido integral: físico, motor, afetivo, psicológico, emocional, de forma que seja vivenciado como direito no currículo da Educação Infantil.

Para Não Concluir

A concomitância da história passada e presente da Educação Infantil ao uso de políticas assistencialistas evidenciam o caráter político em que a instituição e o processo educativo da criança se constroem. Por certo que as políticas para a criança têm seu nascedouro no âmbito de diferentes interesses e incidem sobre vários caminhos.

Dessa forma, vê-se em seu percurso histórico e atual, carências da criança pobre, evidenciadas neste estudo, com demandas, sobretudo, físicas, incorrem na falta de alimentação, acomodação para dormir e viver traz marcas de experiências que refletem na escola, no aprendizado, no desenvolvimento infantil, portanto, a proposta curricular não pode se esquivar dessa realidade que afeta tanto cognitiva, quanto psicológica e emocionalmente essa criança de direito, desse local de análise que ressaltamos a necessária intervenção assistencialista governamental e social, por fluir como recurso à escola no que tange restrições passadas enquanto criança. Se na vida secular, é submetida à insalubridade, na escola pública, sobremaneira, precisa ter alimentação, local de banho, de soneca, materiais de higiene, brinquedos e outras tantas coisas, com qualidade para esse pequeno sujeito que dizemos ser de direito.

De fato, nossas crianças sofrem de privações culturais quando é sonogado a elas o direito de ir ao cinema, ao teatro, ao shopping, ao parque aquático, feiras culturais de livros e outras. Quando a impertinência de assistencialismo que não lhe assegure essas necessidades dentro do contexto pedagógico e educativo é uma evidência de que todos os pactos têm fracassado, mas oportunamente, na sociedade classista que abnega do direito e do dever do Estado por meio do sistema educacional que lhe favoreça e lhe possibilite uma educação de qualidade, é assumir sim, a degradação coletiva de numa geração de crianças pela falta de oportunidade e seriedade de políticas assistencialistas que garantem os direitos a uma infância segura, livre, sadia.

A validade desse trabalho considera as necessidades como possibilidades para uma Educação Infantil que cuida e educa, configurando ação educativa e social, bem como, um assistencialismo que se configure como ação social e educativa.

Concluimos sem intenção ou pretensão de concluir, considerando a extensão do processo histórico no qual esse tema se insere em suas nuances em que o assistencialismo se manifesta em esferas diferentes do processo educativo para propor: **cuidado social** e **cuidado educativo ou pedagógico** a fim de se garantir uma cobertura ampla a criança pequena sem ferir o direito de ser assistida em suas necessidades básicas enquanto pessoa – pertencente a uma classe social que ainda sem voz para se pronunciar legalmente, precisa ser reconhecida em uma educação que não distancie o olhar sobre a criança, enquanto sujeito e indivíduo em um devir que cresce, aprende e se desenvolve.

Referências

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. BAPTISTA, Maria Aparecida. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2.ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, S. M. D. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil**: A história do Instituto Benjamin Constant. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ. 1993.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Ora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução CES n.5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n. 12.796, de 4 de abril**. Altera a lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

CAMPOS, M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Escola Municipal**. São Paulo, ano 18, n.13, p.45-50, 1995.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene. PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, p.33-96, 2011.

FAORO, R. A aventura liberal numa ordem patrimonialista. **Revista USP**, n. 17, p. 14-29, 30 maio 1993.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Maio, nº 14. 2000.

_____. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol.III – Séc. XX**. Petrópolis: ed. Vozes, vol.3. 2005.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1ª ed. 2ª reimp. São Paulo: ed. Cortez, 2011.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: ed. Cortez. 2005

ROSA, J. G. **Grande Sertão Veredas**. São Paulo: ed. Nova Fronteira. p.321. 2001.

SANTOS, L. L. P.; PARAÍSO, M. A. Dicionário crítico da educação. **Presença pedagógica**. N. 7, v. 2, p.82-84, jan./fev. 1996.

SILVA, T. T. Nascem os estudos sobre currículo: as teorias tradicionais. In: **Documentos de Identidade**: Belo Horizonte: Autêntica. 1999, p. 21-27.

TORRES, L. H. **A casa da Roda dos Expostos na cidade do Rio Grande**. **BIBLOS**, [S.l.], v. 20, p. 103-116, abr. 2008. ISSN 2236-7594. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/724/218>>. Acesso em: 21 jul. 2019.