

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA:
CONCEPÇÕES DO PAPEL DO ESTADO E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DIFUNDIDAS PELA FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL**

MELISSA DAIANE HANS SASSON
ORIENTADORA PROFESSORA DRA. ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE

2019

MELISSA DAIANE HANS SASSON

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA:
CONCEPÇÕES DO PAPEL DO ESTADO E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DIFUNDIDAS PELA FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosânia Campos

Bolsa: CAPES

JOINVILLE

2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S252p	<p>Sasson, Melissa Daiane Hans</p> <p>Políticas públicas de educação para a primeira infância: concepções do papel do Estado e do desenvolvimento infantil difundidas pela fundação Maria Cecília Souto Vidigal/ Melissa Daiane Hans Sasson; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: UNIVILLE, 2019.</p> <p>169 f.: il.; 30 cm</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação infantil. 2. Educação e Estado. 3. Crianças – Desenvolvimento. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 372</p>
-------	---

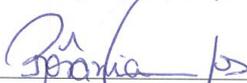
Termo de Aprovação

“Políticas Públicas de Educação para a primeira infância: Concepções do Papel do Estado e do Desenvolvimento Infantil Difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal”

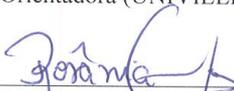
por

Melissa Daiane Hans Sasson

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



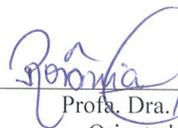
Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



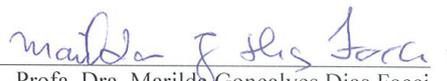
Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
(UEM)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 20 de fevereiro de 2019.

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”
— Antoine de Saint-Exupéry

À **professora Dra. Rosânia Campos**, minha orientadora. Quem me acolheu desde o primeiro encontro, de energia cativante, de sonhos contagiantes. Agradeço pela escuta sensível e aprendizagens significativas que ultrapassaram a formação intelectual para proporcionar um aprendizado para a vida. Certamente, carrego tuas marcas com todo afeto e reconhecimento em meu coração. Minha eterna gratidão pelo privilégio e confiança concedidos para juntas caminharmos neste processo.

Às professoras **Dra. Aliciene Machado** e **Dra. Marilda Facci**, por aceitarem compor a banca e partilharem tanto conhecimento com tamanha generosidade e sensibilidade.

Aos **professores e professoras** que por minha vida passaram e ficaram, aqueles que possibilitam ser a profissional e pesquisadora que hoje sou. Em especial, aos **professores do curso do Mestrado**, da Univille e da UFRGS, por suas tão enriquecedoras discussões, provocações e ensinamentos. Prof^a **Iana Gomes de Lima**, minha professora e supervisora de estágio docente, sempre disponível a trocas com muita competência, humildade e afetividade; Prof^a **Jane Voigt**; Prof^a **Silvia Pillotto**; Prof^a **Sônia Ribeiro**; Prof. **Pedrinho Guareschi**; Prof^a **Maria Lúcia Wortmann**; Prof. **Alfredo Veiga-Neto**, Prof^a **Maria Luiza Flores**. Todo meu respeito e agradecimento a vocês.

Aos **autores e autoras** das obras citadas nesta pesquisa, e, daquelas que passaram por minha vida, certamente vocês são parte fundamental de toda minha constituição.

Aos **funcionários da Univille**, em especial da Secretaria de Pós-Graduação, **Sarah** e **Lu**, que sempre foram tão prestativas e auxiliaram quando preciso.

Aos **meus parceiros e colegas de minha turma do mestrado**, companheiros de estudo, construções e discussões tão cheias de significado. Em especial, aquelas que sempre me acolheram e me auxiliaram em momentos que precisei, com amizade e afeto: **Jéssica** e **Maria Isabel**.

Aos **amigos do GPEI**, meu grupo de pesquisa. À **Jana**, minha irmã de pesquisa, parceria “top das galáxias”. Obrigada pela escuta, pelos compartilhamentos, pelas agendas e metas partilhadas, pela força, pela amizade construída. Enfim, amiga, chegamos lá! Ao **Ivan**, agradeço por tantas partilhas tão generosas que sempre esteve disponível. Você sabe o quanto foi parte fundamental e inspiradora de toda esta construção, não é!? Não há palavras para expressar tamanho reconhecimento e gratidão. À **Alicia**, parceira de coleta e organização de dados, minha afilhada de pesquisa. Obrigada pelas contribuições tão valiosas! Está pesquisa também é sua. Toda minha aposta em você sempre, você vai longe com sua criatividade, sensibilidade e disponibilidade.

Às queridas **Vanessa e Jana** (II). Obrigada amigas, por oportunizarem tantos bons momentos, com leveza, risos, escuta, motivação. Vocês são grandes presentes que ganhei neste processo. Daqui a pouco é a vez de vocês! Todo o sucesso a desejar-lhes é pouco.

À **Cristina Pacheco**, por ter sido a primeira incentivadora a lutar por este sonho.

Ao **Amilton Luiz de Mello**, por ter sido amparo e sabedoria em um momento de turbulência.

Aos queridos **Karin e Verena; Marli e Dori**, por terem abertos as portas de suas casas e vidas para me acolherem sempre com tanta hospitalidade e amor.

Às amigadas daquelas que são suporte e acalutam a alma a cada momento, nas angústias, nas alegrias, nas conquistas, nos desafios. **Detcha, Gi, Pam, Tali**, vocês são daquelas preciosidades para toda a vida, cada uma em sua bela singularidade. Obrigada minhas amigas, por tantas delicadezas em forma de ações e palavras, vocês são minhas anjinhas nesta caminhada pela vida.

Aos meus pais, **Hedy e Samuel**. Por me darem asas para voar, oferecendo-me antes todo o suporte, o sustento, o cuidado, o amor e a motivação para que eu pudesse lutar sempre em busca de me compor em realização e felicidade. Meu eterno reconhecimento e amor incondicional por tudo o que vocês são no meu existir!

À minha irmã. Minha parceira de reflexões, gostos, sonhos, lutas. **Susi**, você sempre foi uma fonte de inspiração na minha vida! Não há palavras para agradecer. Ao meu cunhado, **Nilton**, que entrou em nossa família trazendo momentos de risos e partilhas que sempre agregaram energia e força para prosseguirmos.

Ao meu **Kevin**, minha companhia constante nos momentos de escrita. Fonte de aconchego, alegria e sossego.

Ao meu companheiro de vida, **Matheus**. Pelo cuidado, pela escuta sem fim, pela compreensão, pelos atos de amor, por partilhar deste sonho com todos os desafios que ele nos trouxe, por ter lutado ao meu lado e me dado forças para persistir. Nós conseguimos!

A **Deus**, fonte de sentido para a minha existência. Quem me permitiu todos estes bons encontros, como presentes de amor, pelos quais me componho hoje, uma sonhadora e militante, decidida a acreditar até o último suspiro que um outro mundo é possível, a começar aqui, agora e por mim.

Por todos vocês é que segui até aqui, e, prossigo. Gratidão!

ALÉM DA TERRA, ALÉM DO CÉU

Além da Terra, além do Céu,
no trampolim do sem-fim das estrelas,
no rastro dos astros,
na magnólia das nebulosas.

Além, muito além do sistema solar,
até onde alcançam o pensamento e o coração,
Vamos!

Vamos conjugar
o verbo fundamental essencial,
o verbo transcendente, acima das gramáticas
e do medo e da moeda e da política,
o verbo sempreamar,
o verbo pluriamar,
razão de ser e de viver.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A pesquisa “Políticas públicas de educação para a primeira infância: concepções do papel do Estado e do desenvolvimento infantil difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal” foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade da Região de Joinville - SC (UNIVILLE), vinculada à linha de pesquisa “Políticas e Práticas Educativas” e ao Grupo de Pesquisa “Políticas e Práticas para a Educação e Infância” (GPEI). Esta pesquisa tem por objetivo compreender as concepções do papel do Estado e do desenvolvimento infantil difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a fim de problematizar qual a concepção de infância e o projeto societário que ela defende. A justificativa desta pesquisa é pautada na observação de que a orientação de políticas públicas para a primeira infância, em especial para a Educação Infantil, tem sido realizada não apenas pelo Estado, mas também por orientações emanadas por organismos internacionais e, no caso específico do Brasil, nos últimos anos, por um crescente envolvimento de fundações privadas. Dentre elas, destaca-se a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a qual foi tomada como objeto de análise deste estudo, sendo que a mesma teve participação importante no desenvolvimento do Marco da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e atua em várias frentes, participando nas discussões de políticas públicas, bem como na elaboração de materiais para formação de professores(as), agentes da imprensa, famílias e demais cuidadores que atuam com crianças, em especial na primeira infância. Nesse sentido, por meio de uma análise documental, tomamos como escopo de análise as informações da fundação disponibilizadas publicamente em seu *site* oficial e no documento “Fundamentos do Desenvolvimento Infantil: da gestação aos 3 anos”. As análises foram realizadas a partir de aproximações com a proposta da Análise Crítica do Discurso de Fairclough, a qual compreende que um evento discursivo é simultaneamente texto, prática discursiva e prática social. Utilizamos como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural e diálogos com estudiosos do campo das políticas públicas que possuem sua base epistemológica no Materialismo Histórico e Dialético. Os resultados desta pesquisa apontam que a Fundação se aproxima de uma concepção de papel do Estado na lógica do projeto da Terceira Via, bem como de uma concepção de desenvolvimento infantil, de função da educação e do papel da família que estão muito próximo da defesa da potencialização do denominado Capital Humano, bem como da teoria da Epistemologia Genética de Piaget. Estas concepções nos revelam que a Fundação vem ressignificando, entre outros conceitos, o próprio conceito de gestão democrática na Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas para a Educação Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Psicologia Histórico-Cultural; Relação Público-Privado.

ABSTRACT

The research "Public policies of early childhood education: conceptions of the role of the State and child development disseminated by the Maria Cecilia Souto Vidigal Foundation" was carried out in the Postgraduate Program in Education, master's level, of the University of the Region of Joinville - SC (UNIVILLE), linked to the research line "Educational Policies and Practices" and the Research Group "Policies and Practices for Education and Childhood" (GPEI, in Portuguese). This research aims to understand the conceptions of the role of the State and child development disseminated by the Maria Cecilia Souto Vidigal Foundation, in order to problematize what is the conception of childhood and the societal project that it defends. The justification of this research is based on the observation that the orientation of public policies for early childhood, especially for Child Education, has been carried out not only by the State but also by guidelines issued by international organizations and, in the specific case of Brazil, in the last years, by a growing involvement of private foundations. Among them, the Maria Cecilia Souto Vidigal Foundation stands out, which was taken as the object of analysis of this study, and this very same foundation had an important participation in the development of the Early Childhood Mark (Law 13.257/2016) and works on several fronts, participating in the discussion of public policies, as well as in the preparation of materials for the training of teachers, press agents, families and other caregivers who work with children, especially in early childhood. In this sense, through a documentary analysis, we take as analysis scope the information of the foundation publicly available on its official website and in the document "Fundamentals of Child Development: from gestation to 3 years old". The analyzes were carried out from approaches with the proposal of Fairclough's Discourse Critical Analysis, which understands that a discursive event is simultaneously text, discursive practice and social practice. We use as a theoretical contribution the Historical-Cultural Psychology and dialogues with scholars from the area of public policies that have their epistemological basis in Historical and Dialectical Materialism. The results of this research indicate that the Foundation approaches of a conception of the role of the State in the logic of the Third Way project, as well as a conception of child development, of function of education and of the role of the family, which are very close to the defense of the potentialization of the so-called Human Capital, as well as Piaget's Genetic Epistemology Theory. These conceptions show us that the Foundation has been re-signifying, among other concepts, the very concept of democratic management in Child Education.

Keywords: Public Policies for Child Education; Child education; Child development; Historical-Cultural Psychology; Public-Private Relationship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DI – Desenvolvimento Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT – Educação para Todos
FFM – Fundação Faculdade de Medicina
FMCSV – Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
FMUSP – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE – Funções psicológicas elementares
FPS – Funções psicológicas superiores
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GPEI – Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para a Educação e Infância
IPPI – Índice de Atenção Integral à Primeira Infância
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NCPI – Núcleo Ciência pela Infância
ONU – Organização das Nações Unidas
ONG – Organização Não Governamental
PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação
PDI – Programa de Desenvolvimento Infantil
PNE – Plano Nacional da Educação
PPI – Programa Primeira Infância
PPP – Parceria Público-Privada
SEDS – Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SES – Secretaria Estadual de Saúde
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO – Organização das Nações Unidas Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP – Universidade de São Paulo
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma da busca de pesquisas no banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	25
Figura 2 - Logo da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	73
Figura 3 - Parceiros da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	85
Figura 4 - Organograma da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.....	87
Figura 5 - Prioridades das ações da FMCSV, com suas respectivas ações e/ou serviços	88
Figura 6 - Prioridades de 2016-2021 da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	89
Figura 7 - Modelo de Atuação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	96
Figura 8 - Capa do documento “Fundamentos do Desenvolvimento Infantil – da gestação aos 3 anos”	102
Figura 9 - Índice do documento “Fundamentos do Desenvolvimento Infantil: da gestação aos 3 anos”	106
Figura 10 - Colaboradores do documento “Fundamentos do Desenvolvimento Infantil – da gestação aos 3 anos”	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do desenvolvimento psíquico na primeira infância.....	59
Quadro 2 - Funções e características dos membros da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.....	79
Quadro 3 - Dados para análise do documento “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”	104
Quadro 4 - Quadro indicativo dos períodos mais propícios ao desenvolvimento de habilidades.....	115

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES.....	161
APÊNDICE B - Autorização para disponibilização de cópias desta dissertação na Biblioteca da UNIVILLE.....	169

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	16
PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	19
CAPÍTULO I.....	27
1.(RE)VISITANDO TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS DO CONCEITO DE INFÂNCIA.....	27
1.1. Crianças e Infância(s): O projeto civilizatório.....	28
1.2. A infância nas políticas públicas: a Educação da(s) infância(s) e a Educação Infantil.....	39
1.3. Concepção de criança, desenvolvimento humano e educação a partir da Psicologia Histórico-Cultural.....	49
CAPÍTULO II.....	63
2. A FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL E A SUA CONCEPÇÃO DE ESTADO.....	63
2.1. Sociedade Civil e Estado: Conceitos e pressupostos em disputa.....	65
2.2. Histórico da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.....	72
2.3. Concepção de Estado para a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e suas implicações.....	79
CAPÍTULO III.....	99
3.FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA A FMCSV.....	99
3.1. Aspectos gerais do documento “Fundamentos para o Desenvolvimento Infantil – da gestação aos 3 anos”.....	101
3.2. O desenvolvimento infantil para a FMCSV em diálogo com a perspectiva Histórico-Cultural.....	113
3.3. A defesa da educação das famílias pela FMCSV na interface com a perspectiva Histórico-Cultural.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES.....	160

Apresentação

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas a ela coerentes.
- Paulo Freire¹

Políticas públicas, direitos humanos e infância são grandes áreas de interesse que carrego desde a graduação em Psicologia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR). No tripé ensino-pesquisa-extensão, por meio de iniciações científicas, monitoria, projetos de extensão e estágios profissionalizantes, tive oportunidades marcantes na minha trajetória acadêmica em estudos pelos direitos humanos para a criança e a infância. Disciplinas como Psicologia Social, Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, trouxeram reflexões profundas, tangenciando tais temáticas que afetaram e construíram minha aposta por uma sociedade com mais cuidado, direito, afeto e respeito pela infância.

Já como psicóloga, tive a oportunidade de ser servidora pública, por aproximadamente três anos, inserida em equipamentos da Assistência Social (CRAS, CREAS e Casa Lar). Nesses equipamentos, fui afetada de muitas maneiras por crianças e famílias em situação de vulnerabilidade pessoal e social, em situação de violência e/ou violação de direitos. Muitas com seus sorrisos “capturados” e sonhos “dissipados” por situações muito mais complexas do que o abuso sexual, físico ou psicológico em si, mas por histórias de vidas construídas e constituídas na ausência do acesso aos direitos mais fundamentais. Cada rosto, cada história, cada caso, na sua singular complexidade, mobilizou ainda mais meu desejo e minhas inquietações pela luta por políticas públicas que garantam a atenção e o cuidado às crianças e suas famílias em respeito às suas possibilidades de ser e estar no mundo de maneiras mais justas socialmente.

Assim, nos meus primeiros dois anos de atuação “na base”, me inseri na pós-graduação em Gestão Pública, com ênfase no Sistema Único de Assistência Social, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) e, logo após a conclusão da pós-graduação, no anseio pela permanência na busca de conhecimento e reflexões sobre a infância, optei por participar da seleção como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNIOESTE/PR), sendo aprovada na disciplina de Fundamentos da Política de Proteção à Infância. A impossibilidade de realizá-la, no entanto,

¹ FREIRE, 2000, p. 33.

por obstáculos postos pela administração municipal a qual estava vinculada naquele momento, me levou a compreender que essa busca implicaria em um desprendimento muito mais complexo do que por ora era visível. Entre esses percursos, inquietações, anseios e sonhos, houve muitas mudanças, projetos pessoais e com eles a oportunidade do ingresso, como bolsista integral da CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE/SC), abrindo assim, novos horizontes para a minha inserção no campo da Infância e da Educação.

Ao ingressar no mestrado, iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para a Educação e Infância (GPEI), o qual é composto por doutores(as), mestres(as), professores(as) da rede pública de ensino, mestrandos(as) e graduandos(as) (da Psicologia, do Direito e das Licenciaturas), com os quais pude ter trocas muito generosas e cheias de significados. Esse grupo assume os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural para buscar compreender os fenômenos educativos. Desde o início de sua trajetória, em 2014, o GPEI tem como eixo articulador investigações referentes às políticas públicas e práticas educativas para a Educação Infantil, compreendendo que a prática educativa não está dissociada dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, dentre os propósitos do grupo, reside a busca constante em compreender as políticas destinadas à Educação Infantil, como o primeiro espaço, fora do ambiente familiar, de convívio coletivo da criança, com a finalidade de oferecer meios para seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, em complementação à ação da família e da sociedade, participando da construção da cidadania destes sujeitos de direitos.

A partir das discussões e pesquisas realizadas pelo grupo, da participação das disciplinas na UNIVILLE e também da participação como aluna especial em disciplinas eletivas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, e, em Psicologia Social e Institucional, ambos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fui compreendendo que, antes da elaboração e implementação de políticas públicas para a infância, há valores e ideologias que direcionam a tomada de decisões e práticas, tanto no âmbito público quanto no privado. Desta maneira, não se pode conceber ações neutras, mesmo se não há a tomada de consciência disso por todos os sujeitos envolvidos, na medida em que elas carregam, inevitavelmente, concepções que direcionam para um projeto de sociedade. Assim, antes da elaboração e implementação de uma prática ou política, já se fazem presentes concepções e compreensões de “sujeito” e de “mundo” que as fundamentam.

Desta maneira, considerando que no projeto “guarda-chuva²” do GPEI encontra-se a busca por compreender as parcerias público-privadas, em especial, na Educação Infantil, bem como as transformações observadas na estrutura e no funcionamento dessa etapa educativa a partir de uma nova relação entre globalização e sistemas educativos, observamos que a orientação de políticas públicas para a infância tem sido realizada não apenas pelo Estado, mas também são orientadas por organismos internacionais (CAMPOS, 2008; ROSEMBERG, 2002), e por vezes, contam com a participação de outros segmentos da sociedade, como empresários, organizações não-governamentais, entre outros. No caso específico do Brasil, nos últimos anos, há um crescente envolvimento de fundações privadas. Dentre elas, destaca-se a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) que atua em várias frentes, participando nas discussões de políticas públicas, bem como na elaboração de materiais para formação de professores(as), famílias e demais sujeitos que atuam com crianças, em especial na primeira infância³.

Diante dessa trajetória e considerações expressas, fui mobilizada a compreender qual o papel que a FMCSV tem ocupado nas formulações de políticas públicas para a primeira infância; mas, antes de tudo, conhecer as concepções do papel do Estado e de desenvolvimento infantil que a fundamenta. Assim, esta pesquisa parte da compreensão de que concepções práticas e políticas se constituem não como objetos distintos, mas sim inter-relacionados, de modo que uma se faz na relação com as outras ao se pensar em processos de elaboração e implementação de políticas públicas.

² Denominamos de projeto “guarda-chuva” a pesquisa integrada realizada pelos membros do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para a Educação e Infância - GPEI, que articula e/ou se desdobra em outros (sub)projetos que são desenvolvidos pelos membros individualmente. Este projeto (período de 2017 a 2020) é denominado “A Relação Público-Privada e suas repercussões na Educação Infantil” e tem como objetivo investigar quais as repercussões da parceria público-privada na Educação Infantil, sendo este desdobrado em outros objetivos específicos, os quais foram organizados de acordo com aspectos macro e micro dessa política, sendo eles: **Aspectos da macro política:** Investigar qual a rede de influência e produção de texto das políticas para a Educação Infantil, quem são os organismos/organizações que atuam hoje na Educação Infantil; Investigar quais os grupos empresariais que atuam na Educação Infantil; Analisar quais as indicações, governamentais e não-governamentais, para a proposição curricular dessa etapa; Analisar o percentual de matrículas ofertadas via conveniamento nas capitais do país; **Aspectos da micro política:** Analisar como ocorre a regulação das instituições conveniadas em cinco grandes cidades de Santa Catarina, que figuram com significativo percentual de instituições conveniadas, conforme identificado em pesquisa anterior; Investigar quais materiais oferecem suporte às práticas educativas nas instituições conveniadas na cidade de Joinville, cidade com maior percentual de instituições conveniadas do estado de Santa Catarina; Investigar se alguma rede municipal de Santa Catarina adotou sistema de ensino. Esta pesquisa se encaixa nos aspectos da macro-política mencionados.

³ A primeira infância corresponde ao período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança, conforme o artigo 2º, da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas na primeira infância. Neste trabalho, no entanto, ao ser mencionada a expressão “primeira infância”, será considerado especialmente os 3 (três) primeiros anos de vida, devido a escolha do documento em análise dessa pesquisa que enfoca os 3 (três) primeiros anos e corresponde à primeira publicação da Coleção Primeira Infância da FMCSV.

Introdução

“Políticas públicas de educação para a primeira infância: concepções do papel do Estado e do desenvolvimento infantil difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal” procura problematizar as concepções de desenvolvimento humano, de infância e do projeto de sociedade de uma fundação que nos últimos anos tem ganhado destaque no Brasil por sua atuação nas políticas públicas para a infância. Tal fundação teve papel preponderante no desenvolvimento do Marco da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016)⁴ e atua em várias frentes, participando nas discussões de políticas públicas, bem como na elaboração de materiais para formação de professores(as), famílias e demais sujeitos que atuam com crianças, em especial, na primeira infância.

A partir da compreensão de que a elaboração e implementação de uma prática ou política implica em concepções e compreensões que as fundamentam e, portanto, os textos/enunciados indicam uma dimensão da prática discursiva, esta pesquisa parte do pressuposto de que as informações e definições disponibilizadas publicamente pela FMCSV, tomada aqui como objeto de análise, são mais que uma materialidade escrita, são práticas discursivas e sociais, as quais estão sempre mediadas por concepções de mundo, de sujeito, de desenvolvimento, sendo que elas vão ao encontro de um determinado projeto societário. Nesta perspectiva, emergem as seguintes perguntas que mobilizaram essa pesquisa: Qual a concepção com relação ao papel do Estado para as políticas educativas para a primeira infância difundida pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal? Quais concepções de desenvolvimento infantil e de infância fundamentam suas ações, práticas, projetos e programas? Quais as implicações que estas concepções trazem à gestão democrática para a Educação Infantil?

A partir dessas indagações, esta pesquisa teve por objetivo geral compreender as concepções do papel do Estado e do desenvolvimento infantil difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a fim de problematizar qual concepção de infância e projeto societário que ela defende. Nesse sentido, a partir de uma pesquisa documental, analisando informações da fundação disponibilizadas publicamente em seu *site* oficial, e tomando como foco o documento “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”, 1º volume da Coleção Primeira Infância, procuramos apreender as concepções que fundamentam seus discursos e proposições. Para análise dos dados, optamos por nos aproximar da Análise Crítica

⁴ O Marco Legal da Primeira Infância é uma lei, aprovada pela presidenta Dilma Rousseff no dia 8 de março de 2016, que coloca a criança desde o nascimento até os seis anos de idade como prioridade no desenvolvimento de programas, formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas.

do Discurso proposta por Fairclough (2008), com o apoio de diálogos com a teoria da Psicologia Histórico-Cultural e com os teóricos do campo das políticas públicas que possuem sua base epistemológica no Materialismo Histórico e Dialético.

Pautando-se no método e metodologia propostos, e, buscando uma lógica interna na apresentação dos dados, esta pesquisa foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo propõe percorrer pistas sobre a história das crianças e da(s) infância(s), admitindo um plural de infâncias e entendendo a infância como categoria social, mediada sempre por uma determinada concepção de desenvolvimento humano; em sequência, são apresentadas discussões sobre a(s) infância(s) nas políticas públicas, em especial, a Educação Infantil, pontuando as parcerias público-privadas que se estabeleceram historicamente neste âmbito; posteriormente, é abordada a perspectiva de infância(s) adotada nessa pesquisa que se dá a partir da Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, buscando indicar alguns aspectos sobre o desenvolvimento psíquico na primeira infância.

O segundo capítulo apresenta um panorama mais amplo da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, seu histórico, suas ações, seus objetivos e prioridades, seus atores e interlocutores, considerando que esta é uma fundação que tem tido grande impacto e influência nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas para a primeira infância. Tomou-se como propósito desse capítulo descrever e indicar algumas análises, pautadas a partir das discussões da relação público-privado, sobre as concepções do papel do Estado e da sociedade civil apresentadas por essa fundação para a formulação e implementação de ações e políticas públicas para a primeira infância e Educação Infantil, indicando o projeto de sociedade ao qual essa fundação se aproxima ou se posiciona.

O terceiro capítulo traz as análises realizadas a partir do *corpus* documental selecionado, objetivando conhecer as concepções de infância, de desenvolvimento infantil e de educação das crianças que são defendidas e difundidas pela FMCSV.

Por fim, as considerações finais fazem um apanhado geral da dissertação realizada, apontando algumas reflexões e contribuições propostas por esta pesquisa. Também são indicadas algumas possibilidades de encaminhamentos para a sua continuidade das problematizações levantadas por este estudo.

Importante ainda esclarecer que não há aqui uma busca por indicar uma verdade absoluta sobre a infância, sobre a criança, sua educação ou seu desenvolvimento, antes, o que procuramos é tencionar e refletir que as concepções nunca são neutras, sendo tanto meio de legitimar determinadas práticas e papéis sociais quanto de transformar uma determinada visão de mundo e de sociedade. Neste sentido, temos como pressuposto norteador que na atual

conjuntura há uma disputa de projetos societários que repercute também nos projetos de educação pública para as crianças. Assim, conhecer as concepções que, por vezes, são tomados como hegemônicas, nos auxilia a pensar qual projeto de sociedade e de educação se está defendendo.

Assim, lhe convido a caminharmos juntos(as) por esses trajetos, carregando uma das maiores contribuições ética e transformadora que Paulo Freire trouxe em muitos de seus textos: a de que não há um saber melhor ou pior, mas saberes diferentes. Ao assumirmos essa compreensão, entendemos que os saberes “constituem as experiências humanas que cada um de nós desenvolve a partir da interação com as pessoas e as coisas” (GUARESCHI, 2013, p. 123) e nos colocamos na condição de pesquisador(a) e de criança, tomados aqui como sujeitos de vivências que se descobrem e se constituem no exercício do encontro com o outro e consigo mesmo(a).

Desse modo, quem sabe poderemos ampliar os horizontes reflexivos em prol de significativos avanços teóricos e sociais para que a(s) infância(s) e as crianças sejam respeitadas, valorizadas e reconhecidas pelo poder público como sujeitos de direitos e que merecem respeito em suas diferentes formas de ser e estar no mundo.

Percurso teórico-metodológico

Pretendemos⁵ indicar aqui o percurso teórico-metodológico que fundamenta nosso olhar na caminhada feita nesta dissertação, sem, portanto, nos aprofundarmos em conceituações, visto que elas serão abordadas nos capítulos que se seguem. Entendemos que estes conceitos são teórico-metodológicos, pois não buscam apenas auxiliar a explicar os fenômenos sociais, ou seja, não se referem somente ao conteúdo da análise, mas, também, são definidores da própria maneira de construir a análise, ajudando a definir a forma de ver tais fenômenos.

Iniciamos destacando que optamos por seguir como base epistemológica deste estudo o Materialismo Histórico e Dialético⁶ e, seguindo essa base, desenvolvemos nossas análises apoiadas na Teoria Histórico-Cultural desenvolvida pela Psicologia soviética a partir, principalmente, das contribuições de Liev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), entre outros.

Pautadas na historicidade e a partir da lógica dialética, compreendemos que há necessidade de superar a aparência dos fenômenos, dos dados coletados, em direção à sua essência. Isto pode auxiliar na análise dos dados, compreendendo que a “[...] realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens” (MARTINS, 2006a, p. 17).

Nesse sentido, partimos da articulação dialética entre os processos teóricos, questões de pesquisa, escolha dos procedimentos metodológicos e de construção e análise de dados, buscando investigar e considerar os fenômenos para além de uma análise descritiva, mas sim explicativa e processual, na medida em que se busca desvelar as conexões entre singular-particular-universal como condição para a apreensão dos fatos (LUKÁCS, 1970)⁷. Assim, tomamos como unidade dinâmica indivíduo-sociedade, buscando superar compreensões reducionistas entre estes polos (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Sobre a análise explicativa, Vygotsky⁸ (2007) relata que somente a descrição detalhada do objeto de estudo não revela a complexidade das transformações que o constituem. Assim, as

⁵ Para a escrita dessa dissertação, a partir desse momento, foi optado pelo uso da primeira pessoa do plural na medida em que essa pesquisa se constitui por múltiplas vozes e mãos.

⁶ Criado por Marx (1818-1883) e Engels (1829-1895), o Materialismo Histórico e Dialético é um enfoque epistemológico que visa compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo “materialismo” diz respeito à condição material da existência humana, o termo “histórico” parte da compreensão da existência humana imbricada a partir de seus condicionantes históricos, e o termo “dialético” tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (PIRES, 1997).

⁷ Para maior compreensão dessas questões, sugerimos a leitura do texto de Oliveira (2005b).

⁸ Cientes da variabilidade de nomenclaturas dadas para o autor, optamos por utilizar esta grafia, mantendo, no entanto, sua forma original nas referências.

análises devem se aprofundar na compreensão das dinâmicas e relações de acordo com a historicidade e contexto social, indo para além da descrição das características perceptíveis e aparentes. Sobre este aspecto ainda, Kosik (1976) indica que a essência do fenômeno não é posta na concentricidade aparente, não se mostrando de maneira imediata, mas mediada por suas contradições internas fundamentais. Portanto, como esclarece Martins (2006a, p. 10), “o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo”.

Vale lembrar que as análises não se pautaram na neutralidade, mas sim perpassadas por vivências, visões, ideologias das pesquisadoras, afinal, como bem afirma Marx e Engels (1998, p. 19), “partimos dos homens em sua atividade real; é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital”.

Assim, considerando esses pressupostos, nos debruçamos sobre nosso objeto buscando apreender quais concepções fundamentam as ações da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV). Investigar e analisar essas concepções nos possibilita, acreditamos, compreender melhor o que fundamenta suas indicações para o desenvolvimento de programas e políticas públicas para a educação e infância. Entendemos que as políticas não são forjadas de modo autônomo e independente, antes são resultados de um longo processo marcado por embates e negociações. Desse modo, a política, como se apresenta em sua forma de implementação, seria apenas um dos contextos que, segundo Ball (2001), se interpenetra de modo não linear, mas dinâmico e apresentando arenas, lugares e grupos envolvidos em disputas. Em outras palavras, ao considerarmos que a política resulta de um processo, entendemos que conceitos e concepções defendidos por teóricos e fundações podem também repercutir na finalização do documento da política.

Desta maneira, tomamos como dados de análise informações sobre a Fundação disponibilizadas em seu *site* oficial, focalizando o documento “Fundamentos do Desenvolvimento Infantil: da gestação aos 3 anos” (CYPEL et al., 2011)⁹, o qual trata-se do 1º volume da Coleção Primeira Infância.

⁹ Ao tratar-se de uma pesquisa documental e por tomar como análises documentos públicos disponibilizados na internet, fundamentados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, ao qual o plenário do Conselho Nacional de Saúde regulamenta sobre a ética nas pesquisas da área das ciências humanas e sociais, essa pesquisa não passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Tais informações podem ser encontradas no parágrafo único do Art. 1º: “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados; II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; III – pesquisa que utilize informações de domínio público [...]” (grifo nosso).

Partirmos da perspectiva de que a análise de documentos, como indica Flick (2009, p. 232-233), considera que:

Os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá perguntar-se acerca de: quem produziu, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e os provimentos desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto tópicos de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante.

Desta forma, consideramos que o documento em análise expressa bases epistemológicas que fundamentam as práticas cotidianas de um contexto sócio-político-histórico-econômico-cultural marcado por disputas, embates, contradições e defesas de projetos societários, sendo necessário serem analisados na sua intertextualidade, ou seja, com e contra outros textos (CAMPOS, 2008).

Para proceder com a análise em sua intertextualidade, escolhemos nos aproximar da perspectiva tridimensional da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2008), que também se utiliza da base epistemológica do Materialismo Histórico e Dialético, convergindo com os pressupostos que adotamos no desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, conforme Fairclough (2008), partimos da consideração de que os textos são expressões de práticas discursivas, as quais são constituídas tanto de maneira convencional como criativa, assim, tanto contribui para reproduzir a sociedade como também para transformá-la (FAIRCLOUGH, 2008). Entendemos ainda que a relação entre discurso e estrutura social precisa ser compreendida dialeticamente, evitando os equívocos de enfatizar apenas um aspecto. Nesse sentido, compreendemos que a “prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica – e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 94).

Dito de outro modo, os documentos são analisados considerando processos de produção, distribuição e consumo textual, como indica Fairclough (2008). De igual modo, nos valem do que o autor denomina de cadeias intertextuais. Assim, concebemos que as análises orientadas nos permitem apreender o contexto de produção dos textos e o modo como eles podem transfigurar convenções anteriores para gerar novos textos (FAIRCLOUGH, 2008).

Seguindo essa perspectiva, qualquer evento discursivo é simultaneamente texto, prática discursiva e prática social, indicando assim a necessidade da tridimensionalidade para suas

análises. Dessa forma, “os textos decorrem de processos sociocognitivos que são constituídos historicamente e estão investidos ideologicamente de forma explícita [ou implícita] nas práticas discursivas” (CICARELLO JUNIOR, 2018, p.75, acréscimo nosso). Em outras palavras, as definições difundidas pela FMCSV são mais que uma materialidade escrita, como dito acima, são práticas discursivas e sociais, as quais são sempre mediadas, como já indicamos, por concepções de mundo, de sujeito, de desenvolvimento; sendo que essas concepções, por sua vez, não são neutras, não são monolíticas, e vão ao encontro de um determinado projeto societário.

A relevância dessa pesquisa se dá ao considerarmos que a FMCSV é uma das fundações que nos últimos anos tem ganhado destaque no Brasil por sua atuação nas políticas públicas e práticas educativas para a primeira infância. Tal fundação, como já indicado, tem atuado em várias frentes e por meio de diferentes ações nas políticas públicas para crianças na primeira infância, definindo como seu objetivo a atuação com “pais, cuidadores, lideranças públicas, sociais e privadas, imprensa, pesquisadores e empreendedores” (FMCSV, 2018a, s/p) pela causa da primeira infância.

Para melhor compreender a forma de organização e funcionamento da FMCSV, inicialmente foi realizada uma pesquisa no próprio *site* da fundação, a fim de conhecer sua história, suas premissas, seu organograma e compreender suas diversas linhas de atuação. Para tanto, fomos mapeando os dados de modo que foi possível conhecer o funcionamento institucional. Nesse processo, procuramos já ir identificando as pessoas responsáveis pelos programas, núcleos, gerenciamento, bem como os parceiros. A identificação de como a fundação é organizada foi seguida pela sistematização das premissas divulgadas pela instituição, seus valores e modos de atuação. Todo esse processo resultou em várias composições dos dados que serviram para facilitar a visualização da fundação, suas capilaridades e destacarmos seus discursos.

A partir disso, direcionamos nossas ações de acordo com o objetivo geral dessa pesquisa que é, como já mencionado, compreender as concepções do papel do Estado e do desenvolvimento infantil difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a fim de problematizar qual a concepção de infância e o projeto societário que ela defende. Para alcançar esse objetivo, ele foi desdobrado em três objetivos específicos, sendo eles: a) Conhecer o histórico da FMCSV, suas ações, prioridades, membros e parceiros; b) Analisar o projeto societário que essa fundação se aproxima por meio da análise de informações dispostas em seu *site* oficial; c) Compreender a(s) concepção(ões) de desenvolvimento infantil e infância

expressos no documento de fundamentos para as ações da fundação, sendo ele: “Fundamentos para o Desenvolvimento Infantil: da gestação aos 3 anos”.

Partimos do pressuposto que a entrada de fundações tais como a FMCSV no cenário nacional reforça a lógica de uma nova concepção de sociedade civil, muito diferente da defendida por Gramsci (1988; 2000), a qual nos alinhamos, posto que esse autor conceitua "sociedade civil" como esfera de mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado em sentido restrito. A partir dessa perspectiva, a defesa da sociedade civil, num Estado realmente democrático, não passa pelos ideais neoliberais de um chamado "terceiro setor", que substitui o Estado e o desresponsabiliza de suas atribuições constitucionais. Dessa forma, a sociedade civil deveria ser um movimento contra o Capitalismo e não uma acomodação a ele. No entanto, para a Terceira Via, como Montañó (2010, p. 53) indica:

O termo é construído a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (‘primeiro setor’), o mercado (‘segundo setor’) e a ‘sociedade civil’ (‘terceiro setor’) (...). Como se o ‘político’ pertencesse à esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista”.

Assim, com a participação de fundações, observamos uma nova lógica instaurada, onde a sociedade civil é separada do Estado e a partir da qual seus defensores indicam oposições como: Estado *versus* o espaço não estatal da sociedade civil; poder político *versus* poder social, ou ainda, direito público *versus* privado, entre outras oposições (WOOD, 2001). Dessa forma, discutir a FMCSV não é apenas buscar conhecer suas atividades, mas buscar compreender sua função na conjuntura atual.

Portanto, como primeiro passo dessa pesquisa, realizamos um levantamento de produções realizadas, a fim de para conhecermos o que vem sendo produzido academicamente sobre as políticas públicas e as práticas educativas para a infância. É importante destacar que essa busca de produções nos permite compreender os pontos que vêm sendo estudados academicamente sobre determinada(s) temática(s) em determinada(s) área(s) de conhecimento, oportunizando a realização de novas pesquisas que tragam avanços para o âmbito acadêmico e social (CHARLOT, 2006).

Nesta perspectiva ainda, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), os levantamentos de produções “favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações”. Dessa maneira, a análise dos levantamentos possibilita examinar os temas abordados nas pesquisas, bem como os referenciais teóricos, métodos e ou metodologias que dão subsídio às pesquisas.

No levantamento de produções realizado, buscamos nos aproximar de alguns princípios da revisão de literatura que, de acordo com Petticrew e Roberts (2006), diz respeito a limitar tendenciosidades e principalmente procurar identificar, analisar e sistematizar os estudos relevantes para responder uma ou mais questões, indicando os passos a fim de possibilitar uma replicação desse levantamento por outros pesquisadores. No entanto, não nos propomos aqui realizar uma revisão sistemática que busca diversos bancos de dados para sua análise, mas optamos pela seleção de um banco, o Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰, por considerá-lo o principal banco de dados que concentra um vasto número de pesquisas de pós-graduação em âmbito nacional. Esclarecemos ainda que utilizamos um recorte temporal da última década, ou seja, de 2007 a 2017.

A escolha temporal se deve por 2007 ser o ano em que a Educação Infantil contou com financiamento próprio via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e, ainda, foi o ano em que a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal tomou a decisão de focalizar suas ações na área do Desenvolvimento Infantil, mais recentemente renomeada para Desenvolvimento da Primeiríssima Infância, a partir do entendimento de que o foco de suas ações deveriam centrar-se no período de 0 a 3 anos. Já o ano de 2017 foi considerado como o corte final da nossa busca, pois o ano em que a pesquisa foi realizada (2018) encontrava-se em curso e, portanto, em processo de inserção de novas pesquisas, impossibilitando a análise com exatidão da quantidade de pesquisas referente ao mesmo.

Como descritores para a busca, consideramos dois grandes campos, sendo o primeiro relacionado à infância e/ou desenvolvimento infantil e, o segundo, às políticas e/ou práticas educativas. Assim, quanto ao primeiro campo, escolhemos como descritores os seguintes termos, considerando seus sinônimos ou termos similares: “desenvolvimento infantil”, “desenvolvimento da criança”, “desenvolvimento humano”, “desenvolvimento da infância”, “desenvolvimento psicológico”, “infância”, “infâncias”.

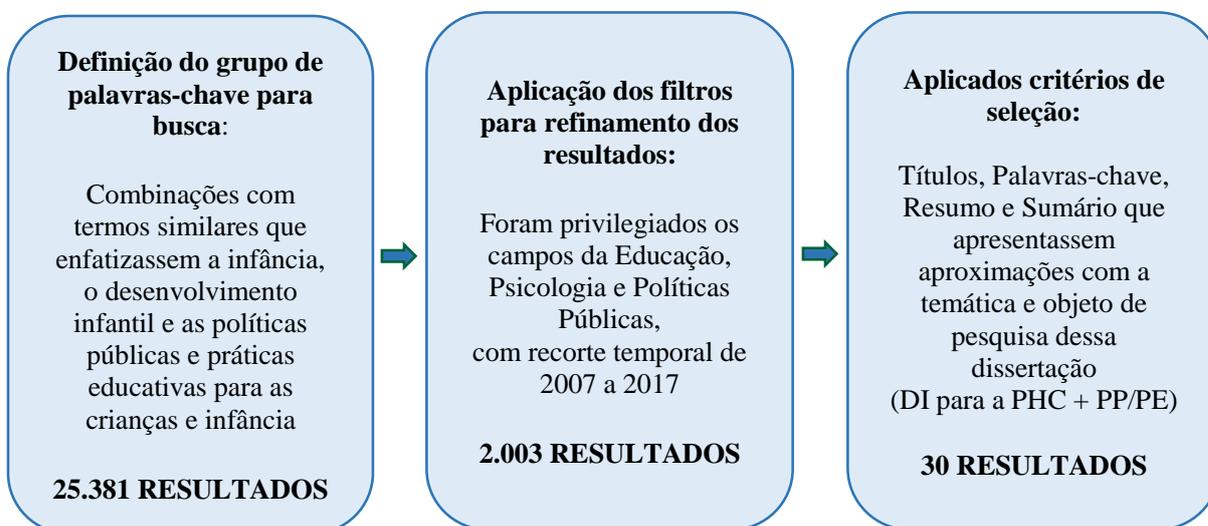
Já quanto ao segundo campo, escolhemos os seguintes termos, considerando também as várias possibilidades de termos similares: “políticas públicas”, “política pública”, “políticas para a infância”, “políticas para as crianças”, “práticas educativas”, “prática educativa”.

¹⁰ Temos ciência da existência de outros sítios eletrônicos que oferecem serviços de busca de trabalhos acadêmicos, como o caso de bibliotecas universitárias. No entanto, optamos pelo sítio citado por considerarmos que ele permite uma busca mais ampla e genérica em âmbito nacional.

Para a conexão dos descritores, utilizamos os termos booleanos, sendo eles “OR”, para indicar as possibilidades de descritores similares, e “AND”, para oportunizar a combinação dos dois campos temáticos pesquisados, os quais foram inseridos entre parênteses. Para maiores detalhes, vide Apêndice A que demonstra o passo-a-passo das operações realizadas.

Na primeira busca, após a inserção dos descritores acima mencionados, obtivemos um total de 25.381 resultados. Considerando o extenso número de produções, delimitamos alguns filtros para refinar os resultados, os quais privilegiaram os campos da Educação, da Psicologia e/ou de Políticas Públicas. Após a seleção dos filtros, obtivemos 2.003 resultados. Destes, realizamos a leitura dos títulos para verificar os trabalhos que se aproximavam à temática que buscávamos, ou seja, que trouxessem a interface entre concepções de desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (“DI para a PHC”) e de políticas públicas e/ou práticas educativa para a infância (“PP/PE”). Após a leitura dos títulos, utilizamos como critérios de seleção os resumos, as palavras-chave e os sumários, considerando também a interface acima mencionada. Utilizados tais critérios de seleção, obtivemos um total de 30 resultados, como mostra a figura a seguir:

Figura 1 - Fluxograma da busca de pesquisas no banco de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Elaboração própria (2018)

Após a filtragem realizada, dentre as 30 pesquisas selecionadas, destacamos que quatro delas (13%) são do Grupo de Pesquisa em Educação e Infância – GPEI, da UNIVILLE, numa discussão voltada às políticas públicas educacionais para a infância e Educação Infantil; cinco (16%) abordam sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, sendo que, dentre estas, apenas uma (3%) se aproxima da inter-relação de concepções sobre desenvolvimento humano nesta ótica de análise com a discussão de políticas públicas;

seis (20%) trazem a discussão da parceria público-privada (PPP) no âmbito educacional, mas sem um diálogo mais próximo com a discussão de concepção de Infância ou desenvolvimento infantil. Vale destacar que não encontramos nenhuma pesquisa que trabalhe com o objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Assim, podemos inferir que poucos dos trabalhos selecionados conforme critérios mencionados, articulam-se, de forma aproximada, com o tema e objetos desta dissertação, demonstrando especialmente uma fragilidade no diálogo e na atenção entre os campos das políticas públicas ou práticas educativas e de concepções do desenvolvimento infantil. Alguns dos textos mais aproximados são usados como fonte bibliográfica desta pesquisa. Vale ainda destacar que esta pesquisa é articulada com o estudo de Cicarello Junior (2018), dada a proximidade de suas discussões com o objeto de estudo desta pesquisa, a qual também faz parte integrante do GPEI, no entanto, não consta no levantamento realizado devido ao critério temporal estabelecido. Compreendemos, por fim, que os dados do levantamento mostram que a discussão e abordagem que propomos nesta pesquisa podem trazer contribuições ao campo, justificando também sua relevância científica.

Neste sentido, somadas às pesquisas que têm sido realizadas, os capítulos que se seguem buscam contribuir para a discussão e reflexão dos conceitos de infância, criança e desenvolvimento infantil, bem como a (re)formulação de políticas públicas que as contemplem, especialmente na área da Educação Infantil, para então considerar tais discussões nas análises e problematizações das concepções e proposições da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, no que tange ao papel do Estado na atuação com a primeira infância, bem como a criança se desenvolve, ou seja, ao desenvolvimento infantil.

Tomamos bases teóricas e analíticas que nos possibilitam compreender as necessidades e desejos das crianças, enquanto sujeitos capazes de múltiplas relações, produzidos e produtores de cultura e assim, sujeitos de direitos, superando uma relação de incompletude ou de preparação futura, e aceitando a multiplicidade de infâncias em respeito às suas vivências presentes e potentes. Assim, seguimos na defesa de encontros que nos possibilitem a ação-reflexão-ação por essa caminhada. Sigamos juntos(as)!

Capítulo I

1. (RE)VISITANDO TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS DO CONCEITO DE INFÂNCIA

O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
- Carlos Drummond de Andrade¹¹

Em uma pesquisa onde se busca discutir as políticas públicas para a primeira infância, em especial a Educação Infantil, acreditamos ser de fundamental importância compreender algumas trajetórias históricas sobre as crianças e os sentidos que a sociedade atribui à infância no decorrer dos tempos. Importante destacar que nossa intenção maior aqui não é reconstruir, apresentar ou aprofundar os estudos sobre a história da(s) infância(s) e das crianças, mas mostrar, a partir de algumas pistas, como elas foram sendo entendidas historicamente, considerando que não há uma única história, mas sim uma história dominante a qual foi mais difundida. Assim, longe de propor uma linearidade ou servir como descrições de histórias que jamais poderiam ser entendidas de forma única e universal, esse capítulo traz discussões da história relacionadas aos aportes teóricos que assumimos durante a pesquisa, a partir de alguns dos/as principais estudiosos/as das temáticas em questão, para então termos maiores subsídios para compreendermos a realidade social e cultural da infância atual e buscar dar conta das proposições realizadas nesta pesquisa.

Essa perspectiva corrobora com a concepção da qual aqui adotamos de que as crianças e a(s) infância(s) são constituídas dialeticamente pela cultura, história, sociedade e seus artefatos e, portanto, não podem ser universalizadas em suas diversas formas de existir no mundo. Para tanto, esse capítulo foi dividido em três subtópicos, buscando, primeiramente, percorrer pistas sobre a história das crianças e da(s) infância(s), admitindo um plural de definições de infâncias e entendendo a infância como categoria social; em sequência, são apresentadas discussões sobre a infância nas Políticas Públicas, em especial a Educação Infantil, pontuando as parcerias público-privadas que se estabeleceram em sua constituição; após, é abordada a perspectiva de infância adotada nessa pesquisa que se dá a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.

¹¹ O poema Mãos Dadas, de Carlos Drummond de Andrade, foi publicado no livro Sentimento do Mundo (1940). Em 2012, a editora Companhia das Letras reeditou o livro, com uma coletânea de poemas do autor.

1.1. Crianças e Infância(s): O projeto civilizatório

A palavra “infância” é definida pelo Dicionário Aurélio como um período de crescimento que vai do nascimento à puberdade. Ao considerarmos a origem etimológica da palavra, “infância” vem do latim “*in-fans*”, que significa “sem linguagem”. De acordo com Sarmiento (2005), a própria etimologia da palavra “infância” estabelece uma negatividade. Assim, como asseverado por Pinto e Sarmiento (1997), há esforços múltiplos na busca por uma conceituação possível dessa palavra, sendo que enquanto “uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 33). Desta maneira, já cabe aqui destacar que, nesta pesquisa, partimos do pressuposto que há a necessidade, de acordo com Kohan (2007, p. 101), de inverter o olhar que se tem da infância, considerando-a “como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação; como força, e não como incapacidade”.

Ao considerarmos alguns registros da história sobre as crianças e as infâncias, Kohan (2003) identifica, na Antiguidade, alguns conceitos na filosofia grega relacionados à infância, em especial, a partir de Platão (428 a.C. - 347 a.C.), sendo eles: possibilidade (as crianças eram vistas como seres em potência que podem ser qualquer coisa no futuro); inferioridade (as crianças – como mulheres, estrangeiros, escravos – eram inferiores em relação ao homem adulto cidadão); superfluidade (a infância não era necessária e não precisava ser pensada para a *pólis*); e material da política (a educação das crianças passa a ser alvo da utopia). Para Platão, o sujeito em sua concepção era relativamente estático, desenvolvendo-se a partir daquilo que lhe fosse inato.

Outros dois filósofos que podem ser destacados com base nos estudos de Kohan (2008) são Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) e Kant (1724–1804). Embora eles não trabalhem diretamente com o conceito de infância, trazem alguns indicativos de suas compreensões a respeito dela. Kohan (2008, p. 45) explica que “para Aristóteles, toda a criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um adulto em potência, um ser que só alcançará sua completude e finalidade na adultez”. Percebemos que para esse filósofo, próximo ao pensamento de Platão, as pessoas, quando crianças, representavam a imperfeição e incompletude. Esta perspectiva também nos parece similar à de Kant, que entendia a infância como um período em que a vida se configura sem razão, obscura e sem conhecimento, o período da minoridade.

Conforme contribuições de Suchodolski (2002), vemos também que um dos filósofos que mais reconhecidamente propagou a concepção de infância foi Rousseau (1712-1778). Segundo este autor, Rousseau expressou a ideia de uma infância natural, onde a criança nasceria com uma natureza boa, sendo corrompida, posteriormente, pela sociedade civilizada. Ao trabalhar com o artifício do natural na construção da concepção rousseauiana de infância, Suchodolski (2002) considera que o filósofo entendia que a criança seria possuidora de determinadas necessidades e que haveria um modo particular de cuidados no qual o adulto deveria auxiliar na sua satisfação. Rousseau inaugura um modo de olhar para relação adulto-criança a partir de uma concepção de infância pautada em sua capacidade inata de ser formada e na possibilidade de uma educação que não deveria “desnaturalizá-la” ou retirar-lhe de sua pureza natural. A partir dessa concepção, “desconfia-se da razão e confia-se ilimitadamente na natureza, que passa a ser, paradoxalmente, germe do progresso” (ZUQUIM, 2001, p. 40).

A ideia de que a criança se constitui em um ser incompleto, conforme percepção em comum perpassada nesses filósofos, nos remete “[...] a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada [...]” (CASTRO, 2007, p. 3), dotada de características naturais e, portanto, alvo de um ensino e aperfeiçoamento, impulsionando práticas e norteando políticas que insistem em reconhecer e atender a criança e a infância desatreladas de sua historicidade.

Segundo Suchodolski (2002), o maior interesse dos filósofos na Antiguidade era compreender e buscar pela essência humana, ou seja, questões relativas à natureza humana, a fim de saber como o sujeito apreende ideias, materialidades e como se constitui. É possível observarmos já nessa época o embate entre as concepções de sujeito, proporcionando elementos importantes para a formulação de teorias do desenvolvimento humano que têm trazido desdobramentos até nossos dias de teorias pedagógicas e da aprendizagem (MANACORDA, 1992). Essas divergências de concepções nos apontam que, em cada período histórico ocidental, foram sendo construídos projetos societários por meio de concepções sobre a natureza humana e de como o sujeito se constitui. Isso nos possibilita, como já indicado por Cicarello Junior (2018), pressupor que:

uma concepção de sujeito se desenvolve em meio às condições materiais (insumos e trabalho humano) e imateriais (aspectos cognitivos, como o conhecimento) próprias de um lugar e tempo; que num mesmo lugar podem surgir diferentes concepções de sujeito, que tenderão a caminhar em sentidos também diferentes; que essas concepções demandam o desenvolvimento de um projeto específico de sociedade; que esse projeto pressupõe outras condições materiais e imateriais específicas para sua efetivação; que a sua efetivação acontece pela ação do homem; que todo esse processo não deve ser percebido numa perspectiva linear, sendo importante compreendê-lo

como parte de um movimento¹² próprio das contradições sociais, que pode ser compreendido numa perspectiva dialética (ARANHA, 1996; SAVIANI, 1999; WOJNAR, 2010 *apud* CICARELLO JUNIOR, 2018, p. 25).

Para alguns estudiosos, é entre os séculos XV e XVIII que se inicia o processo de “descoberta” da infância ou, especialmente, o “sentimento da infância”. Segundo Ariès¹³ (2006, p. 28), nesse período, a representação da criança tornou-se mais frequente em pinturas onde “há a imagem da criança com sua família, seus amigos de jogos, em suas brincadeiras, no meio da multidão, no colo da mãe, entre outros momentos da vida cotidiana”.

Para Heywood (2004), o nascimento do sentimento de infância está intimamente relacionado às modificações na forma com que as famílias passam a conviver e se organizar, em espaços mais privados e restritos e, assim, vêm surgindo preocupações com os direitos dessas crianças à educação, saúde e ao seu futuro. Deste modo, esse sentimento torna-se profundo e mais significativo no convívio familiar, em especial “nos círculos da classe média onde o interesse na domesticidade e na educação era particularmente desenvolvido” (ARIÈS, 2006, p. 42).

Conforme Ariès (2006), o sentimento de infância expressaria o reconhecimento de uma particularidade infantil na qual decorreriam atitudes de paparicação e de moralização na relação do adulto com a criança. A primeira representa a concepção de criança como um ser ingênuo e inocente, devendo por isso ser preservado da corrupção da sociedade. Simultaneamente, surge a atitude de moralização que atribui imperfeição e incompletude, fortalecendo a ideia da necessidade de educar e moralizar a criança a fim de torná-la uma pessoa honrosa. Neste sentido, “estar escolarizado é uma forma de proteger e preencher a condição inacabada do ser humano (...)” (SACRISTÁN, 2015, p. 48). Assim, a educação ou escolarização passam a ser uma promessa para a vida futura, um meio para a construção de um sujeito desejado, em última instância, um modo de “forjar” um novo sujeito para uma nova sociedade.

Tendo isso em vista, construiu-se a ideia da necessidade de se ter uma educação que preparasse as crianças para um novo mundo. Para Arendt (2000), a educação poderia tanto preparar as crianças para um novo mundo, onde elas seriam a aposta para o futuro, quanto prepará-las para um mundo velho travestido de novo na medida em que estiverem expostas a um tipo de conhecimento e ideologia atrelado aos adultos, que diminuiria sua capacidade

¹² Esse movimento pode ser melhor compreendido a partir de Suchodolski (2002) que explica a alternância entre as concepções de homem a partir da classificação em pedagogias da essência (que se centrava nas teorias de ensino, como se ensina) e da existência (que se centrava, por sua vez, nas teorias de aprendizagem, como se aprende).

¹³ Embora saibamos que a pesquisa de Ariès (2006) foi questionada posteriormente, como comentaremos na sequência, e que o próprio autor também refez algumas de suas afirmações, entendemos que seu estudo possibilitou grande contribuição para a compreensão da infância como algo não natural.

criativa e questionadora. A autora ainda indica que a sociedade moderna preconizava uma padronização no comportamento humano, transferindo para o âmbito público a ideia de que, como espécie, somos todos iguais e temos necessidades e impulsos semelhantes. Dessa maneira, acaba por diminuir a possibilidade de (transform)ação, imprimindo em seus membros padrões de conduta e civilidade na tentativa de normalizá-los, evitando ao máximo a ação espontânea, inusitada e singularizada (ARENT, 2000).

Já em meados do século XVIII, podemos destacar as compreensões de John Locke (1632-1704), filósofo inglês que ficou conhecido por atribuir a imagem da infância à uma “tábula rasa”. Segundo Heywood (2004, p. 37), para Locke a criança não era possuidora de uma natureza nem boa e nem ruim, sendo que sua personalidade seria formada a partir das suas vivências e experiências adquiridas ao longo da vida. Assim, as crianças eram vistas como “um papel em branco ou uma cera a ser moldada e formada como bem entender”.

Entre os séculos XVIII e XIX, surge a concepção romântica da infância, marcada por grandes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, como a Revolução Industrial e a consolidação do Capitalismo no século XIX. Tais transformações implicaram em impactos na organização familiar. As famílias passaram a ser menores e centralizaram os cuidados com suas crianças. A escola passou a ser um espaço privilegiado para desempenhar o papel que vinha sendo desenvolvido nas casas, igrejas e outros lugares que ensinavam e transmitiam valores às crianças (HEYWOOD, 2004).

Ariès (2006, p. 162) comenta que foi “[...] entre os moralistas e os educadores do século XVII que se viu formar outro sentimento da infância”. Foram estes que, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, inspiraram “[...] toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo”. Assim, “[...] através do interesse psicológico e da preocupação moral”, em finais do século XVII e início do século XVIII, o surgimento da escola contribuiria para modificar a concepção de criança na sociedade ocidental, uma vez que os educadores se achariam responsáveis por fazer da criança uma pessoa racional e honrada.

Conforme considerações de Donzelot (1986), os costumes educativos da época visavam três alvos: a prática de hospícios para crianças abandonadas, a criação de filhos por amas de leite, e a educação “artificial” das crianças ricas. Nas famílias burguesas, percebeu-se, a partir da concepção da Medicina do século XVIII, orientação às mães amamentarem seus filhos para que estes não fossem submetidos às figuras da nutriz e serviçal que, na visão higienista, ameaçavam as crianças e sua educação. Para as famílias operárias, consideradas reprodutoras de crianças abandonadas, a intervenção tinha como objetivo o saneamento, não somente físico,

como também o moral. Assim, propiciar novas condições de educação tornou-se imprescindível na medida em que, referente às famílias pobres, de acordo com Donzelot (1986), um certo nível de educação e informação seria necessário tanto para tornar menor a influência da criadagem nas famílias ricas, como para diminuir o abandono de crianças dessas famílias pobres, o que daria custos ao Estado.

Donzelot (1986, p. 21) salienta que “o século XVIII, por sua valorização das tarefas educativas, diz-se que mudou a imagem de infância”. Contudo, nesta época é possível perceber uma reorganização dos comportamentos educativos em torno da difusão da Medicina Doméstica, que se trata de um conjunto de conhecimentos e de técnicas que permitiria às classes burguesas afastar seus filhos da influência maléfica dos serviçais, sob a etiqueta da economia social que compõe todas as formas de controle da vida dos pobres, tendo em vista a diminuição do custo social de sua reprodução.

Com o advento da concepção moderna de infância, como apontada por Ariès (2006) e Donzelot (1986), há uma separação entre o mundo da criança e o mundo do adulto. Assim, o projeto moderno, citado por Arendt (2000), é forjado a partir da concepção de criança já com um estatuto próprio, com características e necessidades singulares. Desta maneira, de acordo com Áries (2006), o advento da modernidade resulta também em pensar a infância como fase peculiar do desenvolvimento humano, como categoria social com estatuto próprio na medida em que possui características e necessidades particulares e importantes de serem consideradas, considerando que até aquele momento histórico não havia distinção significativa entre a função da criança e do adulto na sociedade, bem como entre seus trajes ou suas atividades exercidas.

Ainda em tempo, interessante observar que, se por um lado, Ariès (2006) fala do aparecimento tardio do sentimento de infância, como já indicamos, Heywood (2004), por sua vez, discute que embora não houvesse um conceito de infância na Idade Média, não é possível afirmar que não havia um sentimento da infância, ainda que fosse diferente do existente na Modernidade. Neste sentido, encontramos nesse autor as seguintes considerações sobre tal questão, a partir da citação de Archard (1993, p.17-22):

Todas as sociedades em todas as épocas tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão ideias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças.¹⁴

¹⁴ Tradução feita por Heywood (2004).

Assim, podemos compreender que cada período histórico e contexto social apresentaram e apresentam diferentes maneiras de compreender e tratar as crianças, ou seja, diferentes concepções sobre a infância, o que repercute diretamente nos modos de educar esses sujeitos¹⁵.

Interessante ainda lembrar que as discussões e análises realizadas por Ariès (2006) tiveram como objeto a infância da nobreza da Europa Ocidental no período dos séculos XV e XVIII. Outros estudos, inclusive no campo da historiografia brasileira, vêm apontando perspectivas distintas àquelas empreendidas por tal autor. Kramer (2003), por exemplo, destaca que Ariès (2006) trouxe inegáveis contribuições para os estudos sobre a infância ao localizar mudanças na sua concepção como “eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade” (KRAMER, 2003, p. 19) e admite que a divergência maior em relação aos estudos de Ariès (2006, p. 18) se daria principalmente porque o mesmo teria dado “preferência à singularidade em detrimento de uma dimensão de totalidade para a história”.

Ao considerarmos essas observações realizadas por Kramer (2003), entendemos como necessário pensar a história da(s) infância(s) no Brasil a partir das condicionalidades e características do nosso país, sendo importante considerar que, muito antes dos colonizadores aqui aportarem, já havia crianças e diferentes práticas culturais relativas a elas entre as nações indígenas existentes, assim como indica Dourado (2009, p. 11):

Existe uma pluralidade de línguas, costumes, organizações sociais entre as várias nações indígenas e essas diferentes práticas influenciaram a inserção das crianças no mundo dos adultos. Entre os tupinambás, por exemplo, os meninos, desde muito pequenos, caçavam e pescavam com os pais, chegando às vezes a participar nas guerras tribais. Já as meninas começavam a fiar algodão antes dos sete anos de idade, além de tecer redes, trabalhar nas roças, fabricar farinha e cozinhar.

Cunha (2003) narra que os hábitos e rotinas dos povos indígenas foram totalmente modificados no processo de colonização a partir dos anos 1500. Crianças indígenas foram escravizadas e várias foram separadas de suas famílias. Ao longo da história colonial brasileira, mesmo diante da proibição legal indigenista, o trabalho escravo e a venda de crianças indígenas por seus próprios pais tornaram-se práticas bastante recorrentes no país dos séculos XVI a meados do século XIX (CUNHA, 2003).

Outro aspecto destacado por Cunha (2003) e também por Ramos (2006) é o fato de que a história de várias crianças brasileiras foi marcada por situações de exploração, trabalho

¹⁵ Embora reconhecemos a importância de melhor conhecer e compreender as diferentes concepções históricas sobre a infância e sua educação, não nos aprofundaremos nesta questão, considerando nosso objeto de análise. Para este estudo, no entanto, sugerimos a pesquisa de Cicarello Junior (2018), que faz um resgate histórico das reformas educacionais e suas correspondentes concepções de sujeito.

infantil, abuso e violência. Grumetes e pajens eram forçados a aceitar abusos sexuais de marujos, crianças eram violadas por pedófilos e órfãs eram molestadas, pelo menos, até que os navios chegassem à Colônia.

Ramos (2006) aponta ainda que, nos navios negreiros que traziam escravos da África, as crianças embarcadas viviam em condições de vida ainda piores. Segundo este autor, aproximadamente 4% dos escravos que desembarcavam no porto do Valongo, Rio de Janeiro, no século XVIII, eram crianças com menos de 10 anos de idade. Mercenários e comerciantes que atuavam no tráfico negreiro capturavam crianças em sua passagem pelas tribos africanas. Assim, depois de um trajeto quase sempre realizado dentro dos porões dos navios, essas crianças eram expostas nos mercados públicos para serem vendidas aos senhores de engenho ou para aqueles interessados e possuidores de recursos para comprar e manter um escravo.

Segundo Góes e Florentino (2008, p. 184-185), nos censos realizados no Brasil nos séculos XVIII e XIX, é possível constatar que desde os três anos de idade, muitas crianças estavam inseridas no trabalho doméstico ou em atividades agrícolas, como podemos ver em um dos trechos de seu artigo “Crianças Escravas, Crianças dos Escravos”:

O pequeno Gastão, por exemplo, aos quatro anos já desempenhava tarefas domésticas leves na fazenda de José de Araújo Rangel. Gastão nem bem se pusera de pé e já tinha um senhor. Manoel, aos oito anos, já pastoreava o gado da fazenda de Guarixindiba, pertencente à baronesa de Macaé. Rosa, escrava de Josefa Maria Viana, aos 11 anos de idade dizia-se ser costureira. Aos 14 anos, trabalhava-se como um adulto. O aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava. Por volta dos quatro anos, o mercado ainda pagava uma aposta contra a altíssima mortalidade infantil. Mas ao iniciar-se no servir, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia.

Priore (2008) indica que embora muitas dessas crianças compartilhassem dos mesmos espaços privados, como sala e camarins, a partir de sete anos de idade, os filhos dos senhores iam estudar e as crianças escravas iam trabalhar. Neste sentido, Góes e Florentino (2008) complementam que “[...] meninos e meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucana” (p. 184).

Assim, há a separação e distinção de mundos para crianças brasileiras, marcadas por vivências tão destoantes entre criança branca e rica, e, negra e pobre. O trabalho como atividade intelectual do primeiro grupo se contrapõe ao trabalho mecânico e fatigante do segundo. A maior parte das crianças negras, por conta da sua cor e pobreza, ficava fora das escolas e, mesmo após a abolição da escravatura em 1888, continua realizando tarefas semelhantes às que faziam no período escravocrata. Assim, as gerações que se seguiram sentiram [e ainda sentem] o peso de tamanha distinção histórica e social (CAMPOS, 2013, acréscimo nosso).

Já no período transitório da Monarquia para a República, do trabalho escravo para o “livre”, é possível notar inúmeras transformações de uma estrutura social baseada no meio rural e uma estrutura econômica dependente da mão de obra escrava, para o processo de industrialização, urbanização e o grande fluxo de imigrantes. Segundo Lajolo e Zilberman (2009, p. 27),

Imposta de cima para baixo, a modernização brasileira, não levou em conta as peculiaridades de uma sociedade que queria abafar, num projeto de renovação aparente, a realidade social de um país que recentemente abolira a escravidão e cuja economia não apenas se fundava na estrutura arcaica do latifúndio, da monocultura e da exportação de matérias-primas, como não tinha o menor interesse em modificar essa situação.

A partir de tal afirmação e conforme considerações de Campos (2013), observamos que fica bastante evidente que as transformações daquele período, o republicano, foram vivenciadas em ritmos e modos distintos entre os diversos grupos e classes sociais brasileiros. Assim, “os diferentes modos de vida, as diferenças de classe e a formação étnico-cultural do povo brasileiro do período republicano marcam também infâncias, pois diferentes extratos sociais possuíam diferentes noções de infância, muitas vezes contrastantes” (p. 42). Dessa maneira, conforme indica Lajolo e Zilberman (2009, p. 28),

a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo e de atenção e interesses dos adultos [...].

Para Priore (2008), a criança brasileira pertencente às camadas empobrecidas da população, nos primórdios do século XX, foi revestida de expectativas futuras positivas. Com o avanço do capitalismo no Brasil, as contradições da sociedade de classes também se acirravam. A atenção à infância vinha ao encontro das reivindicações políticas e sociais da burguesia¹⁶ brasileira nascente. Esse contexto apresenta um momento ímpar na história da assistência à infância no Brasil.

Nesse sentido, para Kramer (1982), uma concepção particular de infância foi gestada com o nascimento da sociedade capitalista. A infância, como uma fase de desenvolvimento que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação no mercado de trabalho, fruto de

¹⁶ “Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe de assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviverem” (MARX; ENGELS, 1888/1988, p. 365).

uma visão burguesa de homem, ascende no bojo da sociedade brasileira capitalista urbano-industrial. Buscava-se, sobretudo, a formação de um novo sujeito, um sujeito moderno, racional e esclarecido. Assim, à criança foi imposta a representação de força em potencial de trabalho e enquanto elemento decisivo para o progresso da nação, tornando-se promessa de potencialidades em uma sociedade centrada no adulto e na sua força produtiva.

Dessa maneira, como aponta Kuhlmann Júnior (2007), observa-se que, embora possa ter algumas similaridades, é incontestavelmente incomparável a infância apresentada por Ariès (2006) em um dado local e contexto, daquela vivenciada em nosso país. Sem dúvidas, este autor traz contribuições significativas para considerarmos a condição social e a natureza histórica da infância, no entanto, a infância moderna apresentada por esse historiador tomou como referência o padrão de criança da classe hegemônica e a universalizou, deixando às margens das fontes históricas as crianças negras, escravizadas, filhas de camponeses ou artesãos, dentre outras, possivelmente em razão da própria dificuldade do registro devido à precariedade das condições econômicas desses grupos. Desta forma, conforme Rocha (2002, p. 58),

Se por um lado, temos crianças ricas, enclausurada num espaço íntimo com sua família, ocupados com aprendizagens para a vida social, com regras de etiqueta e de moralidade que deveriam saber e seguir, bem como a aprendizagem de música, dança, leitura e a utilização de roupas adequadas às características da criança; por outro lado, é possível inferir a existência da infância pobre percebida nas crianças do povo, filhos de camponeses e artesãos, vivendo em espaços compartilhados com todos, participando das conversas com os adultos, nas praças com seus folguedos infantis, nas reuniões noturnas, sem “modos” e talvez vestidas como adultos. Todavia, isso não quer dizer que o sentimento ou a educação, mesmo informal, das crianças pobres não existisse.

Desta maneira, para compreender como se construiu historicamente a representação da criança no Brasil, precisamos nos deparar com diversas categorias de infância e considerar a diversidade de aspectos culturais, sociais e políticos vivenciados pelas crianças em determinados períodos da nossa história (CAMPOS, 2013). Isso também nos ajuda a compreender que as vivências das crianças foram e são marcadas por contradições histórica e socialmente construídas, razão pela qual não é possível estabelecer um horizonte temporal único e universal para a infância. Assim, torna-se necessário esclarecer que é fundamental considerarmos a diversidade das condições objetivas de existências das crianças, bem como seus efeitos e consequências sociais. Nesse sentido, Sarmiento (2005, p. 370) afirma:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação, etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a

raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Compreendemos, portanto, que há diversidade de origens e formas de reconhecimento às quais as crianças foram sendo submetidas ao longo da história. No entanto, conforme Sarmiento (2009), “nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento” (p. 19).

Ainda conforme as considerações de Kuhlmann Júnior (2007), compreendemos, portanto, que seria mais apropriado falarmos em condição social da criança e categoria social da infância, pois elas, socialmente, adquiriram e adquirem significados muito distintos, demarcados pela cultura e pela classe social às quais pertencem. Se é possível demarcar etariamente tal período, psicológica e socialmente não é. Kramer (1982) também traz suas contribuições neste sentido, ao indicar que se a criança não é a-histórica, não existe um, mas vários significados atribuídos à infância, portanto, podemos considerar que há várias formas de viver a infância, o que configura diferentes infâncias, podendo elas coexistir num mesmo tempo e espaço. Assim,

A criança pode ser a tábua rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que as “crianças são cruéis”?). Ela também pode ser ator-social, sujeito de direito, (re)produtora de culturas (COHN, 2009, p. 7, grifo nosso).

Nesta perspectiva, a Sociologia da Infância dedica-se à necessidade de compreender essas distinções sociais em torno da infância, tomando a realidade social para interpretar as atuais condições de vida das crianças. Nesse sentido, o conceito de socialização passa a ser reconhecido cientificamente e as crianças, antes percebidas como seres passivos, passam a ser consideradas como sujeitos no processo de socialização. Vale aqui destacar a distinção analítica feita pela Sociologia da Infância ao tratar seus objetos de estudo: a infância e as crianças. A “infância”, nesta perspectiva, é vista como uma posição estrutural, compreendida como uma categoria social, socialmente construída, e, é independentemente das “crianças”, que são entendidas como os sujeitos integrantes da “infância”, com seus diferentes modos de ser e estar no mundo (SARMENTO, 2009).

De acordo com as considerações de Qvortrup (2010), ao pensarmos a infância em termos estruturais, passamos a pensar no desenvolvimento da infância e não no da criança, de maneira periódica, com início e fim. Para o autor, os modelos de desenvolvimento infantil representam

uma busca por uma orientação antecipatória, como se a infância tratasse de um período transitório. No entanto, para esse autor, embora a infância apresente transformações constantes, assim como outras categorias geracionais, e se desenvolva historicamente em termos estruturais, ela não é transitória. Assim, “o desenvolvimento da infância propõe um entendimento de infância que é completamente diferente do seu equivalente individual. É uma noção cuja dinâmica se encontra nos parâmetros sociais e não nas características individuais” (QVORTRUP, 2010, p. 637). Nesta perspectiva, a infância passa a ser compreendida para além de sua natureza etária, como um espaço social de características diversas, convocando a nossa dimensão ética na relação com “um outro”, tal como Larrosa (2010, p. 186) nos indica:

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido, mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida de poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceite a medida de nossa casa. [...]. Trata-se aqui, então, de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida de nossa responsabilidade pela resposta que esse enigma leva consigo.

Neste sentido, Gobbi e Leite (1999) corroboram com Larrosa (2010) ao indicarem que a percepção das crianças como “outros” possibilita produzir o reconhecimento delas como sujeitos singulares, completos, pertencentes a um tempo e espaço geográfico, histórico, social, cultural e político que consolidam uma sociedade na qual crianças são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura. Assim, “as crianças são sujeitos que expressam, por meio de seus gestos, movimentos, histórias fantásticas, desenhos, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de agir, a sua condição social de sujeito histórico-cultural” (CAMPOS, 2013, p. 50).

Vygotsky (2001, 2005) enfatiza ainda a interdependência entre a filogênese - “a história da espécie humana” (SIRGADO, 2000, p. 51) - e a ontogênese - “a história pessoal” - na origem e constituição do desenvolvimento psicológico, sendo, no entanto, os aspectos biológicos dos seres humanos constituídos de forma imbricada à evolução histórica e cultural dos processos psicológicos. Com isso, destacamos que nossa compreensão de desenvolvimento humano é sobre um processo que ocorre em um tempo histórico, onde há uma relação dialética entre o meio e o desenvolvimento das funções elementares ou superiores que se dá a partir dos processos educativos (LEONTIEV, 1978). Sobre essas questões nos adentraremos com maiores detalhes especialmente no subitem sobre o desenvolvimento infantil para a Psicologia Histórico-Cultural.

Saviani (2008) indica que a educação escolar é a melhor forma produzida pelos seres humanos para a formação do gênero humano, pois é por excelência o espaço no qual, deliberadamente e de modo planejado e sistematizado, organiza-se o conhecimento científico, artístico e filosófico para a transmissão às novas gerações, de modo que essas possam se apropriar do que a humanidade produziu ao longo de sua história. Logo, por ser o espaço nos quais os sujeitos podem desenvolver suas capacidades humanas, configura-se como possibilidade de transformação na constituição subjetiva do ser humano, pois é *locus* por excelência pensado para a superação do biológico em direção à humanização. Leontiev (1978, p. 273) também ressalta a importância da educação chamando a atenção para o fato de que

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação. [...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.

Neste sentido, nos deteremos na próxima sessão em discutir a Educação Infantil como uma política pública para a primeira infância que vem se consolidando no Brasil, junto a pesquisadores/pesquisadoras e movimentos sociais na área, com novos marcos legais e avanços valiosos ao considerar os direitos humanos para as crianças, mas que ainda apresenta a necessidade de grandes esforços para melhorias no sentido do acesso democrático a todas as crianças.

1.2. A infância nas políticas públicas: a Educação da(s) infância(s) e a Educação Infantil

Ao retomarmos a história, conforme as considerações de Kuhlmann Júnior (2007), observamos que, com as mudanças que ocorrem na sociedade, provocadas pelas mudanças de concepções do sujeito e de sociedade, novas perspectivas éticas e estéticas¹⁷ se constituem e disputam espaços de domínio da vida pública e privada. Em meados do século XVIII, o padrão burguês “de ser” se disseminou na sociedade ocidental, mas para a constituição e legitimação de uma nova ordem social se fazia necessária uma nova forma de conceber o ser humano.

Neste contexto, o discurso científico médico surge focalizando a infância como uma importante fase do desenvolvimento humano e, com isso, outorga à criança papel de destaque na constituição social e familiar. A criança, assim, passa a ser vista como um ser que deveria ser educado para desenvolver toda a “potencialidade humana”. Temos aí uma concepção de

¹⁷ Sobre perspectivas éticas e estéticas, estamos entendendo aqui modos de existências que perpassam às concepções e paradigmas que expressam determinados valores sobre ser e estar no mundo. Para estas discussões, sugerimos a obra de Ploner et al. (2008).

criança e, juntamente, um ofício de criança e de aluno, conforme indica Sacristán (2015). Sendo assim, é na escola que se legitima o espaço para a formação desse novo homem. Neste espaço, a criança é consignada a um lugar social da infância onde lhe é atribuído o ofício de criança, primordialmente concebido como ofício de aluno (PORTILHO; TOSATTO, 2014). Desta maneira,

a geração adulta determinou um lugar específico para as crianças, a escola, ambiente destinado ao controle e disciplinamento que, por um lado, tem como objetivo preparar as crianças para a vida futura e, por outro, contribui para encobri-las sob o papel de aluno, até mesmo na educação infantil (NASCIMENTO, 2011, p. 33).

Percebe-se que a criança, ao ser inserida na escola, passa a pertencer a uma nova categoria com nova identidade e, portanto, um novo ofício, cheio de outras expectativas e significações. Conforme Portilho e Tosatto (2014), “o fio da infância se une ao fio da escola, surgindo uma tensa relação entre o ser criança e o ser aluno” (p. 743). Nesta perspectiva ainda, segundo Sacristán (2015, p. 132), a escolarização transferiu ao aluno todas as práticas e controles exercidos no trato com as crianças, como afirma:

As escolas são instituições que nasceram e foram se configurando como espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores. O fato de não serem voluntárias e arrastarem a tradição centrada explicitamente em disciplinar, de ensinarem conteúdos que não são de interesse para aqueles que ali estão por obrigação e de terem de controlar grupos numerosos de indivíduos num espaço fechado, gerou uma cultura dedicada a manter uma ordem nem sempre de acordo com o que hoje consideramos um tratamento adequado aos menores, como também não se pode garantir que essa velha ordem seja a mais adequada para a obtenção de finalidades educacionais mais modernas como, por exemplo, a propagação do conhecimento, educação de cidadãos cultos e autônomos, incentivo ao gosto pela aprendizagem, etc.

Assim, como Sacristán (2015) aponta, no ofício de aluno perde-se, muitas vezes, a concepção de infância que garanta de fato o reconhecido papel social dado hoje para a criança como protagonista social e respeitando suas diferentes formas de ser e estar no mundo. O ofício de aluno traz fortemente consigo visões de ordem e disciplinamento dos corpos. A escola, desse modo, assume o caráter de controle em detrimento de ser o local onde se garanta o prazer pelo conhecimento, pelas novas descobertas, pela busca por transformações.

O fato do papel social, ou seja, da concepção de criança na sociedade ter mudado - em decorrência das mudanças na própria estrutura social - fez com que o Estado assumisse, por meio de políticas públicas e constitucionalmente, responsabilidades para com a criança e sua educação. Essa conquista teve conexão com as demais esferas sociais como a família, a escola e a sociedade. Uma dessas conexões refere-se à educação sistematizada como ação política.

Isso porque, independente do espaço em que aconteça, nunca será neutra. Seja porque tem relação com as várias esferas sociais, seja na busca por colocar a criança no centro da disputa dos projetos societários existentes na sociedade (FREIRE, 2011).

Com todo esse processo, no século XVIII, o período da infância ganha um estatuto próprio. No entanto, a criança ainda era vista como uma projeção para a vida adulta e como um período de preparação (PELOSO, 2015). Ghiraldelli (2006) afirma que a infância, por mais que passou a ser detentora de cuidados, ainda era vista como uma fase negativa a ser superada. Contudo, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito alvo de cuidados e preocupações das famílias e instituições.

Essas preocupações tinham um motivo claro: a formação “ideal” e “adequada” da criança, ou seja, a busca por uma determinada forma de ser criança, lembrando que, como já indicado anteriormente, esse modo de ser estava condicionado ao projeto societário hegemônico ou em processo de consolidação. No entanto, essa ênfase em um único modelo de infância, como sendo o ideal, o correto, não se sustenta na medida em que não são todas as crianças que tem seus acessos aos direitos sociais garantidos de maneira igualitária, além das diversidades de culturas infantis que existem e coexistem no tempo. Nesse sentido, Boto (2002, p. 57) nos ajuda a compreender que

De fato, o que parece ser a voz corrente dos escritos sobre educação, entre a Renascença e o Século das Luzes, é um dado desejo de obtenção do mínimo denominador comum da infância: as características básicas presentes em todas as crianças, qualquer que seja a classe, a nacionalidade, o nível de inteligência, etc. Nisso, encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada na sua voz que, pelo suposto moderno, foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. Passam – teóricos da educação – a falar dela. Ao ser separada a criança do universo do adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa e individual; presente no limite, em todos os seres infantis da espécie humana: sempre a mesma, sempre igual, inquebrantável, inamovível, irreduzível – um mínimo denominador comum. Não falamos mais das crianças e, sim, da infância.

Nessa perspectiva, o movimento higienista do início do século XX produziu uma intervenção normalizadora por meio do controle das condições de vida das pessoas indo ao encontro do controle da ordem social. A vida familiar passa a ser lugar de investimento, buscando uma reorganização interna a partir do saber da Educação e, assim, aproximando a família normalizada à família burguesa. Assim, são estabelecidos discursos onde as famílias pobres não estariam aptas aos cuidados de suas crianças, sendo necessária a intervenção do Estado para a sua guarda e proteção (DONZELOT, 1986). Segundo Gomes e Nascimento

(2003, p. 25), “essa construção contribui para a produção de subjetividades incompetentes, desempoderando as famílias e produzindo um espaço de assistência especializado, de discursos competentes e de práticas de moralização e culpabilização”.

Assim, o Estado cria programas assistenciais e justifica a intervenção de especialistas para que apoiem a reabilitação da infância e das famílias para aqueles que estariam sob risco social e/ou pessoal (DONZELOT, 1986). Desta maneira, como Cervo (2010) assevera, a produção de um certo “modo-indivíduo” é transformada e fortalecida a todo tempo pelo discurso de especialistas dentro de seu campo disciplinar e teórico.

Essa lógica também foi observada no Brasil, de modo que o atendimento à infância e à Educação Infantil foi marcado por duas ordens: a) para as crianças de famílias economicamente favorecidas, como os jardins de infância privados criados em 1875 no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo; b) para as crianças das famílias pobres, a partir do “fortalecimento de um movimento de proteção à infância que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos” (OLIVEIRA, 2002, p. 93).

Nesse período, após os jardins de infância privados, também foram inaugurados jardins de infância públicos, mas as crianças atendidas continuavam sendo das classes mais favorecidas economicamente. Nesse processo, é possível verificar que o Estado se responsabilizou de maneiras distintas, ou seja, em relação às crianças pobres, a parceria entre Estado e instituições e organizações filantrópicas era predominante, diferentemente dos jardins de infância públicos que ficavam sob responsabilização do Estado.

A exemplo do pontuado por Donzelot (1986), no Brasil também é possível observar o encadeamento das propostas do Estado via, sobretudo, instituições confessionais e organizações civis, como medidas educacionais às famílias voltadas à negação das influências da criadagem dentro das classes ricas e, dentro das classes pobres, à coerção de liberdades de seus membros. A disseminação dessas ideologias sociais propiciou a inauguração de novos papéis sociais especialmente para as mulheres desse período, sendo que às mulheres burguesas caberia introduzir em sua família as noções de higiene e assistência e, às mulheres pobres, o monitoramento da liberdade de seus filhos dadas suas possibilidades “inerentes” para desenvolver ações voltadas à delinquência. Desta forma, certo nível educacional serviria tanto para diminuir a influência negativa que a criadagem gerava no cuidado das crianças ricas, como para diminuir a delinquência e abandono de crianças e, portanto, os gastos onerosos para o Estado.

Neste contexto, a Medicina Doméstica foi difundida e aliada à figura da mãe, oferecendo à mulher um novo lugar de maior importância social, na medida em que a moradia familiar passa a ser um espaço que deveria ser por ela programado e protegido, atrelado à compreensão de que, para se ter um maior avanço econômico e social, era necessário a produção de um novo sujeito e, portanto, de uma nova forma de educá-lo. Assim, caberia ao Estado investir na criança como a futura geradora de riquezas e paz social de acordo com o projeto “civilizatório” do país (DONZELOT, 1986; FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002).

No que diz respeito à condição de moradia, Donzelot (1986) expõe em sua obra que a “polícia das famílias” se articulava também na busca pelo controle de um padrão de habitação. O Estado foi assim concedendo habitações de menor porte, evitando o recebimento de forasteiros, costume bastante presente na produção familiar manufatureira. Teve-se na construção das casas uma clara divisão entre os sexos, a fim de educar para uma moralidade e “decência”. A residência passou a ser vista como uma peça complementar à escola para o controle das crianças e dos homens, sendo que, caso estes preferissem as ruas, isso seria responsabilidade da mãe/esposa que não foi capaz de dominar seu próprio lar.

Essas ideias de “policiar as famílias e suas condições de vida” foram também adotadas no Brasil, sendo justificadas, sobretudo, pela necessidade de afirmar uma nova nação. Desse feito, sob a justificativa de uma “missão” moralizadora, a ideologia da eugenia e do higienismo passam a ser hegemônicas na busca por métodos de combate de doenças e de uma rígida vigilância sobre as crianças pobres e suas famílias, consideradas como possíveis focos de epidemias sociais (FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002; RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Assim, como afirma Donzelot (1986), o “policiamento das famílias” buscava controlar toda sua história, sua condição de moradia, seu trabalho, seu estado físico e mental, a fim de orientar para a higiene e para cuidados específicos de saúde, desconsiderando-se as condições objetivas de existência, quer seja na Europa ou no Brasil, processo este marcado pelas desigualdades sociais e pela privação do acesso aos direitos fundamentais das crianças pobres e de suas famílias, focando-se apenas na questão comportamental que a estes indivíduos caberia superar, a fim de oportunizar o desenvolvimento e progresso do país.

Desta maneira, os princípios da educação, após a intervenção da Medicina no cotidiano das famílias, são diferenciados a partir das classes sociais. A família nuclear passa a ser o modelo referencial de paz civil e, assim, tem-se nesta um único modelo de família considerada “estruturada”, bem com uma única forma de desenvolvimento humano, de infância e, portanto, uma única forma considerada correta de educar essas crianças para a produção de um novo sujeito capaz de possibilitar a transformação social. Dá-se aí o crescimento da ação da polícia,

na promessa de felicidade e tranquilidade para as famílias corretas, contra as famílias “desestruturadas” e “rebelde”. À educação caberia instruir como meio de “civilizar”, possibilitando a condução dos indivíduos à subserviência das leis e da almejada ordem social (DONZELOT, 1986; FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002; RIZZINI; PILOTTI, 2011).

As primeiras fases educacionais brasileiras, nos séculos XVIII e XIX, afirmaram-se na concepção de educabilidade da infância, em uma relação fortemente estabelecida entre educação e civilização. O século das luzes volta-se para a educação das crianças pobres, vistas como “selvagens” com má formação doméstica. A educação teria a dupla função de proteção à infância e de sua transformação, formando o adulto civilizado, sendo que o foco estaria muito mais na condução e orientação para a construção de um bom caráter e bons hábitos do que na transmissão do conhecimento de maneira a propiciar uma educação emancipatória para todos (FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002; GOUVÊA; JINZENJI, 2006).

Assim, em um país onde a abolição da escravatura e o crescimento populacional geraram uma “massa social subversiva”, foi necessário que o Estado gerasse novas formas de enquadramento social por meio da disciplina dadas pelos discursos médicos sanitaristas, eugenistas e higienistas. Os cuidados com as crianças, o assessoramento às famílias, bem como a criação de esgotos, escolas, cemitérios, fábricas, a partir da justificativa de uma ação preventiva, encoberta os interesses privados estatais (DONZELOT, 1986; FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002; RIZZINI; PILOTTI, 2011).

O que é possível notar é que esse processo não coloca em pauta o diagnóstico e avaliação de políticas públicas, mas, sim, define uma política educativa que visa o controle dos corpos para a produção de um novo sujeito produtivo e condizente com os vislumbres do novo projeto civilizatório. Dá-se, então, uma lógica do disciplinamento e da racionalidade técnica, não buscando o empoderamento de crianças e suas famílias que foram privadas de seus direitos e foram constituídas na imersão das desigualdades sociais, bem como na reafirmação da exclusão social.

Ao deparar-se com o processo histórico da construção social da família, da infância e da educação, vê-se que a educação hegemonicamente veio ao encontro de interesses privados de uma minoria em detrimento da busca pela emancipação e autonomia de todos. Esta realidade mostra alguns avanços legais e históricos, mas ainda apresenta desafios bastante presentes a serem superados em uma conjuntura onde consolidar uma política pública entendida como direito de todos e dever do Estado não tem se mostrado, definitivamente, prioridade.

Com a proclamação da República, em 1889, é alterado o tratamento dado às questões sociais, frente às mudanças de ordem ideológicas e da organização social presentes neste

contexto. No entanto, nem todas as pessoas foram contempladas nessa legislação, sendo que os maiores beneficiários permaneceram sendo as pessoas das classes abastadas (PELOSO, 2015). Entretanto, com a mudança no cenário social, tendo em vista a urbanização, a industrialização, e a própria conjuntura pós-abolicionista, o índice de mulheres no mercado de trabalho, sobretudo, das mulheres das classes populares, aumentou significativamente. Kuhlmann Júnior (2007) relata que a entrada das mulheres no mercado de trabalho contribuiu para a fundação da primeira creche brasileira, criada para o atendimento as crianças filhas das operárias: a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro.

Assim, como aponta Oliveira (2002), a creche, como propriedade das empresas, visava uma maior produtividade das mulheres operárias que a elas se vinculavam. Ou seja, entramos no século XX com a educação das crianças pequenas compreendidas como uma necessidade para algumas famílias, sendo esse estabelecimento denominado creches ou asilos. Diferentemente, para as crianças de idade pré-escolar da classe mais favorecida, o atendimento ocorria em instituições denominadas Jardins de Infância. Nomes e funções distintas, bem como práticas educativas desenvolvidas a partir de perspectivas diferentes.

Em contraposição a essa lógica, na década de 1930, foi criado por Mário de Andrade, que estava à frente do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, os Parques Infantis. Este projeto visava garantir o direito à infância para as crianças oriundas das famílias operárias. Eles, segundo Faria (2002), podem ser considerados a origem da rede de Educação Infantil paulistana e, também, a primeira experiência do país, pública e municipal de educação, ainda que de caráter não-formal, para as crianças das classes populares. Eram espaços de brincadeiras, cuidados e de educação. Mas, se em São Paulo se experienciava uma nova proposta de educação para as crianças, o país ainda era marcado majoritariamente, até a década de 1970, pela tendência médico-higienista nas instituições de Educação Infantil. As crianças eram atendidas, sobretudo, em suas necessidades físicas, com o propósito de reduzir a mortalidade infantil.

Faria (2002) indica que o atendimento às crianças pequenas, conhecido hoje como Educação Infantil, só passou a ser pauta na agenda pública como um direito das famílias e crianças a partir de muitas lutas e movimentos sociais, tendo nos Movimentos Feministas seu principal expoente. A luta de mulheres buscando o direito para trabalhar, estudar e ocupar outros tempos e espaços no mundo, não reduzidos ao papel de esposa e mãe, mas oportunizando também sua participação política e social. Assim, no Brasil dos anos de 1970, a luta das mulheres foi uma das forças em prol do direito à creche, a fim de garantir outros direitos a elas. Agregada a essas lutas, buscava-se também o direito das crianças à educação, fomentando a necessidade de políticas públicas e legislações que a fundamentassem como direito subjetivo.

Em 1975, os Movimentos Feministas ganham forças na medida em que receberam apoio da Organização das Nações Unidas (ONU). Neste contexto, houve maior apoio para a solicitação por creches¹⁸ que garantissem os direitos das mulheres trabalhadoras, e ampliaram-se as exigências em prol da participação do Estado na criação de redes públicas de creches. Seguindo essa perspectiva, em 1979, ocorre o I Congresso da Mulher Paulista que oficializa o Movimento de Luta por Creche e propõe a criação de uma rede de creches mantida totalmente pelo Estado (ROSEMBERG, 1984).

De igual modo, concomitante a esse momento, surgiram creches comunitárias, em sua maioria desvinculadas do poder governamental e mantidas pelos próprios usuários, ou seja, famílias da classe operária. Essas instituições comunitárias concretizavam um trabalho de fortalecimento no âmbito pedagógico. Assim, além do cuidado físico, buscava-se o desenvolvimento intelectual das crianças, favorecendo seus aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos. Assim, a creche passa por uma mudança de perspectiva de “guarda” para a dimensão do “cuidado” (ROSEMBERG, 1999).

Nesse sentido, Kramer (2003) aponta que foi na década de 1970 que as políticas governamentais começaram a ampliar o atendimento das crianças pequenas em instituições específicas, mas ainda de maneira incipiente, e somente após década de 1980 que a abordagem pedagógica hegemônica passa a ser questionada, buscando-se creches públicas e de qualidade, processo que resultou no reconhecimento da Educação Infantil como direito das famílias e das crianças, e, posteriormente, como primeira etapa da educação básica.

De acordo com Oliveira (2002), após o término da ditadura militar, foram sendo implementadas novas creches no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986, sendo que elas passam a ser vistas como base para movimentos de luta contra desigualdades sociais. Todas essas ações em prol da educação da infância culminaram em avanços implantados pela Constituição Federal de 1988. Nela, as crianças são declaradas como sujeito de direitos, tendo destaque o artigo 208, inciso IV, que atribui como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos”. Avanços como este caracterizam, pela primeira vez na história do Brasil, uma referência legal em relação aos direitos específicos das crianças, salvo os específicos da família. É a primeira vez que foi definido à criança pequena o direito à Educação, sendo este o dever do Estado (PELOSO, 2015).

Na década de 1990, é promulgada a Lei nº 8.069, de 13 de julho, denominada o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Neste documento é previsto que a criança e o adolescente

¹⁸ Importante lembrar que “creche” nessa época era a definição para atendimento integral das crianças de 0 a 6 anos.

são sujeitos em condições peculiares de desenvolvimento, e, portanto, necessitam de direitos específicos de maneira a respeitar suas condições particulares e garantir sua proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado. Nesta mesma época é implementada uma nova lei denominada “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDBEN, impulsionando diferentes setores educacionais, em especial universidades, instituições de pesquisa e organizações não-governamentais (PELOSO, 2015). Com isso, houve a defesa de um novo modelo de educação da infância, em especial da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002).

Em 1996, é promulgada a Lei das Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9394/96, estabelecendo a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. Essa foi uma grande conquista histórica na medida em que reconheceu e legalizou as creches como instituições educativas. Haddad (2002) afirma que essa lei é de extrema importância na medida em que representa avanços na superação do caráter assistencialista predominante nas ações voltadas para a infância. É neste contexto que a gestão das creches passa das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação. A partir disso, a educação formal em creches e pré-escolas não é restrita a programas governamentais de assistência às crianças em vulnerabilidade, mas a todas as crianças. Nesse sentido, Kuhlmann Júnior (2007) esclarece que, com a LDB, passa-se a superar o falso antagonismo educação/assistência ou educação/cuidado. Para esse autor, sempre houve educação nas instituições pré-escolares, mas a questão é a busca por uma educação que permita superar ações assistencialistas¹⁹, no sentido da lógica de caridade às famílias, a fim de proporcionar oportunidades de socialização criativas que respeitem e promovam a cidadania dessas crianças em sua diversidade de ser e estar no mundo.

Assim, acreditamos que nas instituições de Educação Infantil é preciso superar a concepção e discurso, em especial da década de 1970, que indicavam que as crianças das classes populares sofriam de “privação cultural”, necessitando de um projeto educativo que compensasse suas carências sociais, como se a cultura popular não existisse ou fosse prejudicar o desenvolvimento das crianças (KRAMER, 2003, KUHLMANN JÚNIOR, 2007, OLIVEIRA, 2005a), perspectiva essa que, posteriormente, foi muito criticada por vários teóricos e por estudiosos da perspectiva dos Estudos Culturais²⁰, tendo Hall (1997) como precursor.

¹⁹ Vale aqui destacar a diferenciação conceitual entre os termos “assistencialismo” e “assistência social”, sendo que o primeiro se dá na ordem do favor e de ações filantrópicas, já o segundo trata-se de uma política pública prevista na Constituição Federal (1988) e regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742/1993), portanto, trata-se de um direito instituído legalmente. Para mais elementos sobre esta discussão sugerimos a pesquisa de Ludvig (2017).

²⁰ Nessa perspectiva, a cultura é vista no sentido antropológico, que encara todo e qualquer ato social como uma forma de construir culturalmente e socialmente a realidade.

Em outras palavras, observamos que posteriormente ao reconhecimento legal do direito à Educação Infantil, bem como a inclusão da mesma como uma etapa da educação básica, foram impulsionados mais estudos e pesquisas que procuram discutir a infância e a criança como possuindo um estatuto próprio, resultando em uma compreensão desta etapa educativa não mais como “antessala” do Ensino Fundamental, nem tão pouco como um programa compensatório. Nesse sentido, a Educação Infantil passou a ser considerada como um espaço que tanto pode se promover ações de conformação e legitimação de certa ordem social, quanto pode ser um espaço de transformação e de emancipação (FERNANDES, 1975).

Ainda segundo Fernandes (1975), a educação vai (ou deveria ir) para além do processo de aquisição das primeiras letras e números, tomando o reconhecimento das diferentes infâncias como fundamental para que todas as pessoas sejam respeitadas no decorrer de suas experiências. Assim, busca-se considerar e problematizar que

No Brasil, o[...] processo de escolarização das crianças pequenas de 4 a 6 anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz, trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais (ABRAMOWICZ, 2003, p. 16).

Assim, percebe-se a necessidade da constante luta por propiciar que a Educação Infantil ofereça espaços e encontros para a criação e trocas de culturas infantis, construindo as várias dimensões humanas e o sentido de pertencimento em uma sociedade que respeite a diversidade e supere as desigualdades sociais.

É possível observar que todas estas discussões sobre o que são as crianças, sobre o que é a infância e sua educação, resultaram na apropriação da infância como objeto de estudo das ciências, principalmente da Psicologia e estudos “psi”, contribuindo para a divisão, separação e classificação das crianças. Nesse sentido, temos as teorias do desenvolvimento infantil que inauguram discursos, produzindo efeitos sobre as práticas e instituindo novos modos de compreender o processo vivencial desses sujeitos (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007).

Bock (2000) aponta que a Psicologia, desde seu nascimento, se preocupa com a construção de concepções naturais e universais do desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva liberal de homem e favorecendo a naturalização do fenômeno e do desenvolvimento psicológico, partindo da concepção de que o contexto social fosse um mero espaço de cultivo. Desta feita, a Psicologia, historicamente, não foi capaz de, “ao falar de fenômeno psicológico, falar de vida, das condições econômicas, sociais e culturais nas quais se inserem os homens”

(BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2002, p. 25), ao contrário, acabou por contribuir para ocultar estas referidas condições.

De acordo com Cervo (2010), a infância abordada pelas teorias da Psicologia do Desenvolvimento relaciona-se com uma continuidade cronológica, uma infância das maiorias, cuja existência é marcada pelos efeitos de etapas sucessivas no tempo, sendo essa a infância que ocupa os espaços das políticas públicas, estatutos, escolas e outras instituições. Hillesheim (2007), ao problematizar esses discursos que carregam essa noção de infância, indica que eles não podem ser analisados na perspectiva do verdadeiro/falso, mas devem ser considerados como teorias que instituem padrões de normalidade no desenvolvimento.

A partir dessas considerações, a próxima discussão tem por objetivo apresentar a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano (ênfatisando o desenvolvimento infantil) que, ao nosso ver, é uma perspectiva que possibilita, por ora, uma concepção que supera uma visão universal e única de ser criança e viver a infância, considerando suas historicidades e seus artefatos culturais.

1.3. Concepção de criança, desenvolvimento humano e educação a partir da Psicologia Histórico-Cultural²¹

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso
- Lev Vygotsky²²

O desenvolvimento infantil tem sido objeto de diferentes análises e interpretações nas diversas abordagens da Psicologia ao longo de sua história. Apesar da diversidade de teorias, Elkonin (1987) afirma que é possível identificar um elemento em comum em grande parte dessas teorizações sobre o desenvolvimento infantil: seu caráter naturalista. O desenvolvimento infantil analisado pela ótica naturalista significa, para o autor, compreender a criança de forma isolada do “meio em que se habita” (p. 110). Bock (2000, p. 27) também traz contribuições nesta discussão ao indicar que entender os fenômenos psíquicos a partir de uma suposta natureza do homem é tornar universal e natural características social e historicamente construídas. Nesta perspectiva, afirma:

As características do desenvolvimento de nossas crianças e de nossos jovens têm sido tributadas à natureza humana, isto é, têm sido naturalizadas como características do

²¹ Algumas questões conceituais da Psicologia Histórico-Cultural serão retomadas e/ou mencionadas no momento de discussão e análise dos dados.

²² VYGOTSKY, 2000, p. 24.

desenvolvimento humano. A infância e a adolescência são pensadas como fases de um desenvolvimento esperado, previsto e natural.

Assim, entende-se que o desenvolvimento humano nada mais é que um ciclo vital universal e idêntica a todos os sujeitos. Nesta perspectiva, é possível estabelecer fases e estágios de desenvolvimento que se sucedem em uma ordem fixa e imutável a todo indivíduo e em qualquer tempo ou contexto (PASQUALINI, 2009).

A infância, por sua vez, tomada como construção social, conforme Ghiraldelli (2000), aponta para “algo que vai sendo montado, criado a partir de novas formas de falar e sentir dos adultos em relação ao que fazer com as crianças” (p. 49). Assim, significa considerar o sujeito infantil como constituído e constituidor de práticas culturais. Nesta perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural busca superar teorias até então dominantes na Psicologia do Desenvolvimento que entendiam a infância enquanto categoria universal e/ou unilateral.

Dentre os principais representantes da Psicologia Histórico-Cultural, como citado no início dessa dissertação, temos Liev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), entre outros. A tentativa de encontrar características universais e/ou naturais para analisar o desenvolvimento infantil foi objeto de crítica para esses autores. Para Facci (2004, p. 64), “Leontiev e Elkonin, seguindo a linha sócio-histórica ou histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalizante tão forte nesse campo”.

Para Vygotsky (2001, p. 96), “a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil, mas o historicamente infantil”. Leontiev (2001), por sua vez, ao discutir os estágios do desenvolvimento infantil, indica que não é a idade da criança que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento, mas “os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (p. 65). Neste sentido, para estes autores é necessário considerar na investigação do desenvolvimento infantil a relação entre a criança e a sociedade, entendendo como fenômeno histórico intimamente ligado às condições objetivas da organização social, bem como as condições históricas e sociais concretas em que esse sujeito se desenvolve. Assim, como afirma Tuleski (2011, p. 75):

O desenvolvimento infantil, para esses autores (Vigotski e Luria), não decorre somente da simples maturação orgânica, mas é uma metamorfose cultural. Esse entendimento do desenvolvimento humano coloca para a Psicologia o desafio de compreender o homem em sua totalidade, isto é, as múltiplas relações existentes entre as funções psicológicas e, ao mesmo tempo, as múltiplas relações que são estabelecidas entre o indivíduo e seu meio social e cultural.

Essa nova perspectiva de compreender o desenvolvimento humano e infantil a partir do surgimento dessa nova vertente teórica, a Psicologia Histórico-Cultural, ocorreu em um contexto de ebulição social e política: o período foi marcado por intensas reivindicações sociais que culminaram na instauração da Revolução Socialista Russa. Foi nesse cenário, “aliando-se aos ideais de superação do sistema político-econômico capitalista” (MARTINS, 2008, p. 40) e fundamentando-se no Materialismo Histórico e Dialético, que esses autores construíram essa importante vertente da Psicologia. Vale esclarecer que não se tratou de fazer uma justaposição entre teorias, mas de considerar algumas contribuições da teoria marxiana para compreender a “psique” (VYGOTSKY, 1996). A sua proposta era, sobretudo, superar compreensões dicotômicas, mecanicistas e universais do desenvolvimento humano, a fim de compreender o ser humano como um ser complexo, dinâmico, considerando as necessidades de um novo homem que emergia (TULESKI, 2008).

Assim, conforme pontuado por Martins (2008), entre os autores da Psicologia Histórico-Cultural, há a compreensão de que na constituição do sujeito humano há um movimento dinâmico e contínuo entre a produção de instrumentos, inicialmente idealizados para determinados fins, e as elaborações abstratas decorres da atividade concreta desenvolvida sobre a realidade. Pelo contínuo movimento de superação dialética das condições de existência, transforma-se o ser humano e transforma-se a realidade material, produz-se a consciência e produzem-se as relações sociais, constituindo-se mutuamente uma à outra.

A concepção de sujeito defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, à qual nos aproximamos, considera, portanto, que a conduta humana não pode ser entendida em uma dimensão de evolução natural ou biológica, mas, sim, como resultante da *objetivação* e *apropriação* do indivíduo que ocorrem através da *mediação* ou mediações complexas dadas pelos *signos* e *instrumentos* (ou *ferramentas*) desenvolvidos ao longo da história da humanidade. Sobre a mediação, ainda, Martins (2007) a descreve como sendo aquilo que interpõe a relação sujeito-objeto, e permitindo, ou exigindo, a transformação do sujeito. Enquanto as ferramentas conformam a ação do homem sobre os objetos do mundo, produzindo a efetiva modificação da realidade externa ou da natureza, os signos produzem a “regulação sobre o psiquismo das pessoas” (PINO, 1991, p. 36), modificando os sujeitos que deles se apropriam e deles utilizam-se para a interação (VYGOTSKY, 2000). Dessa forma, se o objeto ou signo interposto não estiver promovendo uma mudança ou transformação na relação do sujeito com o mundo, então não se pode considerar que houve um processo de mediação.

No que diz respeito às correlações entre aprendizagem, desenvolvimento e maturação, Vygotsky (2010, p. 105-106) descrevem três teorias relacionadas ao tema:

a primeira teoria afirma que o curso de desenvolvimento precede o da aprendizagem, que a maturação precede a aprendizagem, que o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental. A segunda teoria considera, em contrapartida, que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos (...); o desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta (...) e, portanto (...), não os diferencia absolutamente (...). A terceira teoria tenta conciliar os extremos dos dois pontos de vista, fazendo com que coexistam, é uma teoria dualista do desenvolvimento (...). Estas observações sugerem que o processo de aprendizagem prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau.

Nesta perspectiva, para Vygotsky (2010, p. 104), “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento”. Essa concepção torna-se uma grande contribuição de maneira especial acerca do processo de mediação, na medida em que, ao contrário de perspectivas mais endógenas do desenvolvimento humano, tais como a teoria da Epistemologia Genética de Piaget, não há necessidade de se esperar etapas ou estágios de desenvolvimento, mas, sim, é possível aprender para desenvolver, numa relação interdependente e dialética, sendo que “a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento”.

Vale considerar que cada nova geração que nasce inicia sua vida em um mundo já repleto de objetos e fenômenos criados por seus antecedentes. Assim, uma criança já nasce “em um mundo permeado por tecnologias, comunicação, ideologias, modo de organização social, sistemas de símbolos e formas de raciocínio, amplamente elaborados” (LUCENA, 2016, p. 20). Desta maneira, é necessário que o novo indivíduo se aproprie dos instrumentos materiais e simbólicos pré-existentes e, a partir da apreensão deles, vá se constituindo humano. É pela processualidade dialética da objetivação e apropriação que se dá a constituição subjetiva (LEONTIEV, 1978).

Depreende-se disso a importância atribuída à linguagem enquanto instrumento psicológico, pois é esta que possibilita a interação social e a apropriação das relações sociais pelos sujeitos, elementos essenciais à formação da consciência humana composta pelo desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* (posteriormente retomadas em sua definição). Assim, Leontiev (1978) considera o desenvolvimento da linguagem o passo marcante para o surgimento e elaboração da consciência humana, diferenciando da forma imediata (sem mediação) do reflexo psíquico dos animais, na medida em que é ela que possibilita organizar o pensamento, e este então torna-se o elemento constituinte da ação do homem no mundo, ou, sua atividade.

Nesse processo, a atividade é fundamental, posto que, mesmo antes de ter a linguagem, a criança já tem a ação, como pontua Vygotsky (2005). Assim, a palavra não é o princípio, pois

a ação já existia antes dela; a palavra é o final, é o coroamento da ação. Nesse sentido, a atividade da criança, desde os primeiros dias após nascida, adquire significado mediado pela cultura na qual está inserida. Dessa forma, é possível compreender que a estrutura da *atividade* é um “processo psicologicamente caracterizado por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isso é, o *motivo*” (LEONTIEV, 2001, p. 68, grifo nosso). Já as *ações* seriam “um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (ou seja, com aquilo para o qual se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (p. 69). Assim, considera-se atividade quando há a junção de um motivo que leva o indivíduo a realizar algo com o objetivo proposto pela própria atividade.

A formação psicológica constituída como resultante das mudanças das *atividades* ou *atividades-guia*, que engendram as relações vitais dos indivíduos, formaria sua própria *personalidade*. Assim, a “personalidade seria o resultado do processo de maturação dos traços genotípicos através da influência das ações do meio social” (LEONTIEV, 1978, p. 138). Dessa forma, em consonância com os autores da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que a constituição do sujeito e de sua personalidade é monista²³ e não linear, tendo sempre em conta a dialética como condição tanto para a atividade prática quanto para a existência da consciência, pois uma face prescinde da outra no processo de constituição do sujeito humano.

Já quando tomamos como objeto de estudo o desenvolvimento infantil, destaca-se que Vygotsky (2012) indica a necessidade de considerar duas linhas de desenvolvimento: das *funções psicológicas elementares* (FPE) e das *funções psicológicas superiores* (FPS). Para este autor, as FPE seriam comuns a homens e animais (tais como atenção e memória involuntárias) e as FPS seriam exclusivamente humanas (tais como atenção voluntária, memória mediada e pensamento abstrato). Estas últimas teriam origem fundamentalmente cultural a partir dos processos de mediação. Este autor (2012) ainda indica que as primeiras não ficam relegadas ao se formarem nas segundas, mas ocorrem de forma paralela, como instâncias subordinadas. Assim, as FPS não se tratam meramente de uma continuação das funções elementares, mas produtos do desenvolvimento histórico da humanidade.

Vygotsky (2010) indica que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem de maneira uniforme, mas ocupam, em cada momento do desenvolvimento, uma função predominante. Nessa perspectiva, é preciso observar que há uma relação complexa entre o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo possível considerar, de acordo com Vygotsky

²³ Nessa perspectiva, pensamento e afetividade se fundem, sendo o homem visto como um ser integral e não mais fragmentado em partes que podem ser analisadas separadamente.

(2010), dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, denominado *desenvolvimento real, atual* ou *efetivo*, é constituído por funções psicológicas efetivas e representa aquilo que o sujeito consegue fazer sem o auxílio de um outro, sozinho, dada a efetivação de sua aprendizagem. Já o segundo nível é o *desenvolvimento próximo* e se constitui por aquelas funções que estão em vias de serem consolidadas e que podem ser reconhecidas por aquilo que o sujeito consegue fazer somente com o auxílio de um outro mais experiente. Para Vygotsky (1993, p. 239), “a *zona de desenvolvimento próximo* tem um valor mais direto para a dinâmica de instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”. Portanto, é naquilo que o sujeito ainda não consegue fazer sozinho, na zona de desenvolvimento próximo, que é indicado que o ensino aconteça, possibilitando a apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade.

Assim, diferentemente das perspectivas defendidas nas teorias tradicionais da Psicologia do Desenvolvimento, Vygotsky (1996) postula que o desenvolvimento humano se dá a partir da denominada *Lei Geral do Desenvolvimento*, isto é, toda função psicológica superior aparece duas vezes no processo de desenvolvimento humano, primeiro, no plano interpessoal e, depois, no plano intrapessoal. Entendendo essa relação, entre interno e externo, de modo dialético, Vygotsky (2012, p. 253) indica que “devemos renunciar a todas as tentativas de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram a seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado”. Assim, esse autor defende uma análise explicativa dos fenômenos, a fim de verificar os nexos dinâmico-causais que determinam a origem e o desenvolvimento deles. Dessa forma, a investigação da periodização do desenvolvimento consiste “(...) em investigar o que se oculta por trás dos sintomas, aquilo que os condiciona, isto é, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas”.

Diante disso, Vygotsky (2012) postula que cada idade tem funções psicológicas predominantes, que não se dão de maneira universal, sendo, portanto, fundamental compreender a dinâmica do desenvolvimento e a análise das relações entre a personalidade da criança e seu meio social em cada momento do desenvolvimento. Trata-se do conceito de *situação social de desenvolvimento* (VYGOTSKY, 2012). Para Vygotsky (2012, p. 264), “a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento”. Assim, como menciona Pasqualini (2009), a situação social do desenvolvimento se refere à relação “peculiar, específica e irrepetível” (p. 34) entre cada período do desenvolvimento da criança e o meio no qual está inserida. Essa relação é que indicará as mudanças dinâmicas que processarão durante cada idade.

Para Vygotsky (2012), o desenvolvimento caracteriza-se pela alternância entre períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, ocorreriam mudanças muito pequenas e latentes que, após um acúmulo qualitativo, provocaria uma mudança aparente e significativa na personalidade da criança, sendo esta correspondente ao período crítico. Este apontaria a necessidade de uma reestruturação das necessidades e dos motivos da criança em sua relação com o meio ao qual estiver inserida. Assim, um acúmulo quantitativo gradual implicaria em um salto qualitativo no desenvolvimento.

Conforme Pasqualini (2009), outro aspecto importante a ser destacado na obra de Vygotsky (2012) é a importância do *afeto* como fator essencial ao desenvolvimento psíquico em todas as suas instâncias. Não há uma oposição entre intelecto e afeto, mas estas funções relacionam-se de maneira intrínseca, como afirma: “o afeto e o intelecto não são dois *polos* reciprocamente excludentes, mas duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis” (VYGOTSKY, 2012, p. 314). Ainda para Vygotsky (2012, p. 299), “o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico”.

Assim, como indica Camargo (1997), o repertório emocional de um sujeito é composto de informações que ele recebe acerca de suas condições e do seu lugar no mundo, “sendo que a emoção e a linguagem regulam as ações em todo o processo de execução da atividade. O repertório das respostas emocionais é um repertório elaborado de significados e sentido pessoal, que acompanha toda a atividade” (p. 90).

Elkonin (1987) destaca a importância de um enfoque histórico sobre o processo de desenvolvimento, sendo que, para ele, certos períodos ou estágios do desenvolvimento infantil delineiam-se no curso da história da humanidade, alterando o lugar ocupado pela criança nas sociedades. Esses períodos são caracterizados por determinadas formas de relação e por uma *atividade principal* ou *atividade-guia*, ou seja, uma atividade que funciona como a principal forma de relacionamento da criança com a realidade naquele período da sua vida (FACCI, 2004). Desse modo, quando a criança se relaciona com essas atividades, formam-se nela certas necessidades específicas que suscitam mudanças importantes nos processos psíquicos e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. Então, a periodização do desenvolvimento tratada nessa abordagem não provém da natureza biológica humana e não possui vínculo rígido com a idade cronológica da criança, mas emerge das condições históricas e culturais vivenciadas por elas (FACCI, 2004).

Leontiev (2001) aponta que a atividade-guia de um período é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços

psicológicos da personalidade da criança, ou do sujeito, devendo-se focalizar a relação da criança com a atividade principal ao invés da atividade em geral. Nesse sentido, a transição de um estágio do desenvolvimento a outro se dá, para o autor, pela mudança do tipo principal de atividade, uma vez que “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2001, p. 66).

Elkonin (1987) propõe uma hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança que aponta para a existência de três fases do desenvolvimento humano: a primeira infância, a infância e a adolescência. De acordo com a sistematização de Lazaretti (2016), o período denominado primeira infância é composto pela comunicação emocional direta (onde há o predomínio da esfera motivacional e das necessidades) e pela atividade objetiv-manipulatória (onde prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação para com os objetos); o período da infância compreende a atividade de jogo de papéis (esfera motivacional e das necessidades) e a atividade de estudo (esfera das possibilidades técnicas e operacionais); e o período da adolescência corresponde à comunicação íntima pessoal (esfera motivacional e das necessidades), bem como a atividade profissional ou de estudo (esfera das possibilidades técnicas e operacionais)²⁴.

Cada período é marcado por duas atividades-guia, sendo que a primeira é direcionada aos sistemas criança-adulto social e a segunda, ao sistema criança-objeto social. É evidente, portanto, que o desenvolvimento psíquico não corresponde a uma maneira universal e/ou maturacional, sendo que as atividades-guias podem ser transformadas conforme a realidade social, cultural e histórica que o sujeito está inserido (MAGALHÃES, 2016).

Segundo Elkonin (1960, p. 504), ao nascer, a criança possui apenas alguns reflexos incondicionados, ou seja, ela “já possui pronto o complicado mecanismo de sucção e uma série de reflexos de orientação e defesa do olho e do ouvido [...]”, mas, para adaptar-se às novas situações de vida, a criança adquire, ao longo do seu primeiro ano de vida, os reflexos condicionados, já que os reflexos incondicionados são insuficientes para ela se adaptar às novas situações que vivenciará. Por meio da relação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, se estabelece uma forma de comunicação social que representa a primeira forma da criança inserir-

²⁴ Importante esclarecer que a periodização de desenvolvimento psíquico não se encerra na adolescência, sendo que há importantes obras que abarcam a discussão da periodização até a velhice. Para maiores informações sobre isso, sugerimos a leitura da obra de MARTINS, ABRANTES; FACCI (2016). Vale ainda esclarecer que, devido ao objetivo desta pesquisa, nos preocupamos mais com as características correspondentes à primeira infância.

se na sociedade. Este período da comunicação direta vai do nascimento da criança até o seu primeiro ano de vida, e nele a criança utiliza várias maneiras peculiares de se comunicar com os adultos, tais como o choro e o sorriso. A mediação de um outro mais desenvolvido, neste momento, também transmite às crianças um vínculo emocional e, a partir dessa mediação, “aparece na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras” (ELKONIN, 1960, p. 507).

Elkonin (1960) aponta que, no final do primeiro ano, a criança já pode conseguir pronunciar suas primeiras palavras e isso indica o início de um novo período no seu desenvolvimento, já que essa criança adquire a possibilidade de constituir novas relações com os adultos e os objetos a partir de sua imersão no mundo da cultura. Além das possibilidades que vêm com as primeiras palavras, neste momento a criança geralmente já pode começar a andar, e isso não só amplia a abrangência das possibilidades de interação com os objetos que ela já conhecia como também possibilita a descoberta de novos objetos presentes no ambiente, caracterizando o início do período da atividade manipulatória-objetal.

Sobre a atividade manipulatória-objetal, Elkonin (1960) esclarece que a criança, desde cedo, começa a assimilar a experiência das pessoas com os objetos, mas que não basta que os objetos lhe sejam acessíveis, porque, sozinha, a criança nunca chegará a utilizá-los da maneira como uma pessoa o faz culturalmente. Assim, necessita-se da mediação do adulto, ou de um outro mais desenvolvido, para que a criança aprenda a manusear os objetos de forma comum à cultura a qual está inserida. Facci (2004), complementando o pensamento de Elkonin, pontua que nesse período a linguagem ainda não corresponde à atividade principal da criança, mas constitui a forma pela qual ela consegue obter com mais êxito o auxílio dos adultos para mostrar-lhe como se relacionar com os objetos. Juntos, a linguagem mais a possibilidade ampliada pela motricidade de acesso aos objetos, vão tornando a criança cada vez mais autônoma, constituindo fatores essenciais para as novas aprendizagens.

Segundo Vygotsky (2012) e Magalhães (2016), na primeira infância as funções psíquicas estão fusionadas e indiferenciadas, sendo que todas encontram-se inicialmente imersas à sua percepção. Com relação à memória, ela se dá por meio da percepção ativa na medida em que ainda não tem os elementos simbólicos necessários para fazer uma recordação ativa, motivo pelo qual as lembranças deste período se tornam raras. Assim também se faz o pensamento da criança. Se não há recordações ativas, não há também o pensamento, sendo que ele fica subjugado ao campo perceptual. Sobre isso ainda, Magalhães (2016, p. 68) indica que

A imagem subjetiva da realidade neste momento, afirma Vigotski (2001), é um emaranhado de representações que se ligam de modo casual, assistemático e subjetivo,

o que faz o autor definir o pensamento nos primeiros dois anos de vida como sincrético, ou seja, um agrupamento sincrético de imagens captadas sensorialmente.

Assim, na medida em que a criança na primeira infância vai se constituindo no mundo da linguagem e da cultura, ela vai denominando os objetos e estabelecendo relações com eles a partir de suas funções sociais, dando início a um processo de generalização do pensamento. Para Martins (2013, p. 168), “no plano das percepções, toda captação é particular, mas, no plano das designações, isto é, das representações por meio de signos, toda percepção se converte em generalização”. Assim, a palavra oportuniza a liberdade do sujeito de seu campo sensorial imediato, passando a estabelecer conexões e relações baseadas em vínculos reais e objetivos. Como indica Magalhães (2016, p. 56), a “linguagem é o que mais requalifica e reorganiza a percepção infantil”, e, nas palavras de Vygotsky (2001, p. 130),

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.

É por meio da linguagem, portanto, que haverá a especialização da atenção que, por sua vez, ampliará o desenvolvimento da percepção e dos demais processos psicológicos subordinados a ela (MAGALHÃES, 2016). Para Vygotsky (2012), a palavra será, assim, um princípio para a criança que possibilitará novas conexões e desenvolvimento neural.

No primeiro ano de vida, Vygotsky (2012, p. 347) indica que a consciência típica é a protoconsciência do nós, ou seja, “é a consciência que antecede a compreensão do ‘eu’, na qual o ‘eu’ apenas começa a se destacar”. Neste sentido, a criança, durante este período, não possui uma compreensão do eu e do nós, não diferenciando o que está na sua consciência e o que está na do outro. Envolvida pela comunicação emocional direta com o adulto, a criança, portanto, entende-se como parte dele (MAGALHÃES, 2016). A mudança da atividade social da criança vai paulatinamente se transformando na medida em que ela compreende a importância de nomear suas necessidades. Assim, as palavras vão tomando sentido para ela, surgindo com isso a própria ideia de si, fato que revolucionará seu desenvolvimento e formação de sua consciência (VYGOTSKY, 2012; MAGALHÃES, 2016).

Segundo Martins (2006b), na medida em que criança adentra ao segundo ano de vida, embora ainda permaneça subordinada aos estímulos externos, há uma gradativa conscientização de seu próprio eu, de sua identidade. É a partir da aquisição da linguagem simbólica, permeada pela cultura, que ao término do segundo ano de vida a criança tem suas funções psíquicas mais elaboradas, tornando-se mais complexo o seu pensamento. Esta complexificação “é a

característica mais marcante na superação da primeira infância em direção à infância propriamente dita” (MARTINS, 2006b, p. 33).

Assim, a criança vai adquirindo um novo lugar nas relações sociais que possibilita a construção de dois grandes motivos para sua atividade, sua ação no mundo, “a tendência para integrar ativamente a vida (e as atividades) dos adultos e a busca da compreensão das relações entre ela e o mundo que se descortina à sua volta” (MARTINS, 2006b, p. 35). Assim, como indica Magalhães (2016, p. 67), são estes os motivos que promovem “a gênese da atividade representativa da infância propriamente dita, guiada pelo jogo de papéis”.

Neste ínterim, por volta dos três anos de idade, inicia-se um novo momento no desenvolvimento da personalidade infantil, que costuma prolongar-se até cerca dos seis anos de idade. Esse momento é caracterizado pelo interesse da criança nos jogos e nas atividades lúdicas, que viabilizam o aparecimento dos jogos de papéis (criança-adulto social) e atividades de estudo (criança-objeto social) como atividades principais ou dominantes (MAGALHÃES, 2016).

A criança, que já imitava as ações do adulto desde o período anterior, passa a reconhecer que essas ações têm uma função social. Pode-se dizer que, com a organização adequada da vida da criança mais as experiências vividas por ela nos três primeiros anos de sua vida, ela terá formado ou estará em vias de formar a percepção semântica do mundo e a apropriação de sua cultura (MAGALHÃES, 2016).

O período dos jogos e atividades lúdicas cria as bases para um novo período do desenvolvimento da personalidade, o da escolarização. Isso porque ao imitar os papéis sociais dos adultos, a criança vai percebendo cada vez mais que ainda não domina os conhecimentos deles, e que se tornam muito interessantes para ela. Na sequência, apresentamos um quadro realizado por Magalhães (2016) para maior sistematização e síntese das informações referentes ao desenvolvimento psíquico na primeira infância.

Quadro 1 – Síntese do desenvolvimento psíquico na primeira infância

Primeira Infância			
	Comunicação Emocional	Atividade objetual-manipulatória	Jogo de Papéis
Sensação	Desenvolvimento Real (conquistas do período anterior)	Transição	Novas Formações

	- Unidade sensório-perceptual-motora.	- Unidade sensório-perceptual será requalificada pela linguagem.	- Unidade sensório-perceptual verbalizada, semântica.
Percepção	- Unidade sensório-perceptual-motora.	- Unidade percepção afetiva-ação; - Circunscrita ao campo visual direto; - Fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos.	- Percepção semântica.
Atenção	- Atenção involuntária.	- Fusão com a percepção; - Atenta-se aos objetos do campo perceptual.	- Atenção verbalizada mediada pelo significado das palavras.
Memória	- Memória de fragmentos de sensações; - Ausência de significados para as memórias; - Não lembramos o primeiro ano de vida, exceto pelos relatos dos familiares (ou cuidadores).	- Fusão com a percepção ativa; - Reconhecimento de situações vividas.	- Memória verbalizada; - Registro, armazenamento e evocação mnêmicos passam a atender também a orientação das palavras.
Pensamento	- Sincrético.	- Entrecruzamento da fala com o pensamento.	- Por complexos.
Linguagem	- Pré-verbal; - Pré-intelectual.	- Verbal-autônoma: utilizada para organizar a colaboração dos adultos na atividade objetal.	- Unidade pensamento-fala; - Requalifica e reorganiza todas as funções psíquicas.
Emoção/Sentimento	- Comunicação emocional direta com o adulto; - Relação imediata sujeito-objeto; - Conteúdo das emoções (vivências afetivas).	- Percepção afetiva; - Tonicidade afetiva aos sentimentos; - Conteúdo das emoções (vivências afetivas); - Unidade dos sentimentos às palavras (sentimentos têm nome).	- Unidade afetivo-cognitiva; - Tonicidade afetiva aos sentimentos; - Fusão sentimento-palavra-pensamento.
Consciência	- Protoconsciência do nós.	- Consciência do “eu-externo”.	- Consciência sistêmica e semântica.

Fonte: Elaboração própria (2019) dos dados extraídos da tese de Magalhães (2016, p. 63)

Considerando todas essas características próprias da primeira infância, Magalhães (2016) afirma que o local privilegiado para a aprendizagem neste período é a instituição educativa, onde se é ofertado novas possibilidades de relações sociais para as crianças. Assim, entendemos que é necessária a defesa de um espaço educativo para as crianças pequenas já desde o nascimento, na medida em que ele oportuniza a transmissão de conhecimentos sistematizados e produzidos historicamente para todas as crianças.

Segundo Pasqualini (2006), o professor ou professora que atua com a criança na primeira infância não deve jamais ser entendido como alguém que cuida ou meramente acompanha o desenvolvimento da criança pequena. Esse(a) profissional deve dirigir o processo educativo com a intencionalidade de transmitir às crianças os resultados do desenvolvimento histórico da humanidade, a fim de, como indica Pasqualini (2016, p. 13),

promover e garantir a apropriação desse patrimônio por toda e cada criança. Para combater assim a alienação, engendrada pela organização capitalista da sociedade que restringe desde o berço aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento. Para que a estrutura da atividade da criança alcance continuamente maior complexidade. Para engendrar a formação de novos motivos que dirijam a sua atividade. Para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, concretizando para toda e cada criança as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico histórica e culturalmente alcançadas pelo homem. É preciso ensinar porque este desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos. Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do intersíquico para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. Porque o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. Porque novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança.

Destacamos dessa citação a clareza da defesa de um ensino na Educação Infantil, ensino este que promova o desenvolvimento psíquico para todas as crianças, e que este promova-lhes o sentimento da necessidade de construir uma sociedade diferente da que temos, com mais justiça e igualdade social. Assim, compreendemos que um ensino nunca é neutro, carregando consigo, na escolha dos conteúdos, na forma de ensino, nas concepções e práticas sociais transmitidas, embates ideológicos e, necessariamente, um projeto societário subjacente.

A compreensão da Educação Infantil como direito a todas as crianças e suas famílias certamente foi um ganho na busca pelo compromisso do Estado em assegurar a construção de uma sociedade com maior justiça social. No entanto, é importante destacar que esse avanço ocorreu em um momento no qual o Estado estava em pleno processo de reestruturação, seguindo a perspectiva neoliberal, o que acabou por propiciar duas maneiras distintas de

educação, como já indicado anteriormente, e favoreceu estratégias de parcerias público-privadas (CAMPOS, 2008; DOURADO; BUENO, 2001).

Assim, no próximo capítulo, pretendemos nos adentrar em uma instituição privada, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que tem difundido uma concepção do papel do Estado nas políticas públicas para a primeira infância, bem como uma concepção de desenvolvimento infantil, as quais precisam ser compreendidas em sua repercussão na luta pela gestão democrática para a educação da primeira infância, ou, Educação Infantil.

Capítulo II

2. A FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL E A SUA CONCEPÇÃO DE ESTADO

É possível observar que, nas últimas décadas, várias ações foram desenvolvidas em prol do fortalecimento da Educação enquanto política pública, entretanto, ainda que sejam visíveis vários avanços, tanto no acesso da população a esse direito quanto aos índices divulgados referentes ao aproveitamento escolar, este cenário não é tão promissor quando analisamos especificamente a Educação Infantil. Essa luta se acirra ainda mais ao observarmos que, historicamente, as instituições privadas é que assumiram o atendimento à infância, tendo-se pouco investimento público para que esta política seja consolidada não só como focal, mas universal, a fim de possibilitar as condições de acesso e de qualidade²⁵ a todas as crianças. Nesse sentido, foram sendo instauradas parcerias entre o âmbito público e privado como tentativas de possibilitar o maior acesso, no entanto, tirando a frente do Estado nesta questão. Assim, o processo de conveniamento, na qual a instituição privada fornece a vaga para a instituição pública, se tornou parte da gestão da Educação Infantil.

Atualmente no Brasil, a prática do conveniamento é adotada por praticamente todos os municípios, de modo especial pelos grandes municípios urbanos, conforme observamos em pesquisas anteriores (CAMPOS et al., 2015; CAMPOS, 2016). Desse modo, o papel do Estado assume novas feições, uma vez que divide com a sociedade civil tarefas que deveria realizar, seguindo a lógica defendida pela Terceira Via, proposta por Giddens (PERONI, 2011).

De acordo com Peroni (2011), a Terceira Via defende um novo modelo social baseado no empreendedorismo, no investimento em tecnologia, no Capital Humano e na flexibilidade do mercado de trabalho. No entanto, ainda segundo a autora, esses princípios e ações aprofundaram/ão os custos sociais e aumentaram/ão as desigualdades nos países de bem-estar consolidado, fato que serão ainda mais agravados em países que não tiveram o Estado de bem-estar social, como o Brasil.

Não obstante, ainda que pesquisas (CAMPOS, 2008; PERONI, 2011) tenham indicado os problemas gerados por esse tipo de relação na Educação Infantil, a ampliação de vagas via conveniamento se tornou, como indicado anteriormente, uma ferramenta de gestão privilegiada.

²⁵ Considerando as disputas existentes pelo significado do conceito de qualidade na educação, vale destacar que nos apoiamos aqui à concepção de qualidade em seu aspecto não apenas técnico, mas também ético e político. Para maior compreensão dessa discussão, sugerimos a leitura da dissertação de Golbspan (2015) que faz uma análise crítica desse conceito a partir das contribuições de Roger Dale (2010) e Gandin (2006).

Para alguns autores, essa opção é apenas uma reedição mais humanizada da antiga agenda de privatização da Educação. De acordo com Robertson e Verger (2012), sob a égide da parceria público-privada (PPP), no âmbito da educação pública, se observa uma crescente expansão do setor privado. No caso da Educação Infantil, nos últimos anos, é possível verificar a emergência de grupos empresariais atuando nessa etapa, tanto propondo sistemas de ensino e processos de avaliação em larga escala quanto atuando nas discussões de currículo e seus objetivos formativos.

A partir dessas considerações e conforme as pesquisas de Campos (2008) e Rosemberg (2002) apresentam, é possível observar que a indicação da orientação de políticas públicas para a infância tem sido realizada não apenas pelo Estado, mas também por organismos internacionais e, no caso específico do Brasil, nos últimos anos, é possível observar um crescente envolvimento de fundações. Dentre as elas, destaca-se a Fundação Maria Cecília Vidigal (FMCSV) que atua em várias frentes, participando nas discussões de políticas públicas para infância e para a Educação Infantil, bem como na elaboração de materiais para pais e cuidadores de crianças, em especial, na primeira infância. Essas ações desenvolvidas pela FMCSV acabam sendo tanto orientadoras de políticas públicas quanto, na nossa hipótese, da própria prática pedagógica/familiar.

Dessa maneira, é importante discutir a FMCSV buscando compreender as implicações que suas concepções trazem para o fomento e elaboração de políticas para a educação da primeira infância, sendo este o propósito que as próximas discussões pretendem oportunizar. Para tanto, partimos neste capítulo apresentando as discussões sobre os conceitos de “sociedade civil” e “Estado”, os quais são centrais às investigações diante dos documentos da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV).

Para organizar essas reflexões, iniciamos com a discussão referente ao conceito de “sociedade civil”, tendo por orientação duas definições, a utilizada pelos teóricos da Terceira Via e a definição a partir da teoria de Gramsci. Na sequência, procuramos articular as discussões referente ao “Estado”, também a partir das proposições de Estado defendidas pela Terceira Via e pela teoria de Gramsci, para então, nos adentrarmos especificamente na FMCSV, seu histórico, indicando seus atores, ou seja, quem são os sujeitos que estão pensando as políticas para a primeira infância, ou a Educação Infantil, suas ações e seus parceiros, e, finalmente qual a concepção de Estado emanada nas informações disponibilizadas publicamente em seu *site* oficial, indicando algumas possíveis implicações desta concepção para a gestão democrática da Educação Infantil. Assim, caminharemos para estes propósitos compreendendo que é

necessário não apenas conhecer as atividades dessa fundação, mas buscar compreender sua função na atual conjuntura.

2.1. Sociedade Civil e Estado: Conceitos e pressupostos em disputa

No atual contexto histórico, observamos a difusão da ideia de “sociedade civil” como importante estratégia para restringir o poder dos mercados e do governo (GIDDENS, 2001). De igual modo, existe a defesa de que “os empresários sociais podem ser inovadores muito eficazes no domínio da sociedade civil, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento econômico” (GIDDENS, 2001, p. 86). Com essas considerações, é possível observar a disseminação da importância do denominado terceiro setor e, em consequência, do fortalecimento da sociedade civil. Essas discussões acabaram por encapsular o conceito de sociedade civil definido por Gramsci, de modo que parece ter havido um processo de ressignificação desse conceito muito distante do conceito original. Esse fato nos leva a considerar que é importante retomar o conceito gramsciano, evitando - ou pelo menos procurando evitar - análises equivocadas de políticas públicas.

Nesse sentido, é fundamental lembrar que o conceito de Estado em Gramsci implica em compreender o mesmo como comportando duas esferas principais: a *sociedade política* e a *sociedade civil*. Entretanto, é imprescindível compreender que, para Gramsci, “Estado e sociedade (mas também estrutura e superestrutura) apresentam-se em seus escritos como conceitos distintos, mas não organicamente separados e separáveis” (LIGUORI, 2003, p. 173).

Inclusive, Gramsci tece críticas às perspectivas liberalistas e livre-cambistas, argumentando que essas perspectivas possuem um erro teórico, qual seja, compreender a distinção metodológica entre sociedade política e sociedade civil como sendo uma distinção orgânica. De acordo com Liguori (2003, p. 176), essa consciência metodológica de Gramsci possibilitou o desenvolvimento do novo papel “que a esfera política adquiriu tanto em relação à produção econômica quanto, em consequência, em relação à composição da classe da sociedade”. Seguindo essa perspectiva, Martins (2008, p. 83) afirma que:

Pela nova acepção que conferiu ao termo “sociedade civil”, esta era para ele o conjunto de aparelhos, estruturas sociais, que buscam dar direção intelectual e moral à sociedade, o que determina a hegemonia cultural e política de uma das classes sobre o conjunto da sociedade; e a sociedade política uma extensão da sedimentação ideológica promovida pela sociedade civil, que se expressa por meio dos aparelhos e atividades coercitivas do Estado, visando adequar as massas à ideologia e à economia dominantes.

Assim, é pela soma das esferas “sociedade civil” e “sociedade política” que o Estado é definido, o que acabou conferindo, para Gramsci, o conceito de “Estado ampliado”. Importante lembrar que essas esferas, conforme definidas acima, possuem funções distintas na organização da vida social, na articulação e na reprodução das relações de poder, mas “ambas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental” (COUTINHO, 2007, p. 182), dessa forma,

Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos de Estado (controlados pelas burocracias executivas e policial-militar), os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos privados de hegemonia”, ou seja, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política.

É essa “autonomia” da sociedade civil que a fundamenta ontologicamente como sendo uma esfera própria, composta por sua própria legalidade, e que faz a mediação necessária entre a estrutura econômica e o Estado-coerção (Estado no sentido estrito). Nesse sentido, é fundamental destacar que, para Gramsci, não é possível discutir esses aspectos como sendo independentes da economia. Em outras palavras, não há dúvidas que, para esse autor, o modo de produção capitalista tem na economia o seu primeiro motor, no entanto, não se deve incorrer no equívoco de compreender a sociedade civil como a atividade econômica – produtiva. Segundo Liguori (2003), é necessário considerar o esquema triádico definido por Gramsci, isto é, economia – sociedade civil – Estado. Assim, entre a estrutura econômica e o Estado, com sua legislação e coerção, está a sociedade civil, sendo que o “Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica. Portanto, a economia é a ‘estrutura’, ao passo que a sociedade civil e o Estado fazem parte da ‘superestrutura’” (LIGUORI, 2003, p. 178).

Ao considerarmos os pressupostos e definições preconizados pela Terceira Via, observamos que a concepção de sociedade civil apresentada ganha contornos distintos. De acordo com Martins (2008), é possível observar duas conotações básicas no conceito de “sociedade civil” apresentado pela Terceira via. Isto é, seguindo essa teoria, a “sociedade civil” é tanto identificada como uma “nova” arena das ações sociais quanto indica um determinado conjunto de atores muito diferente dos que atuavam nessa esfera tradicionalmente, como os sindicatos e partidos políticos, por exemplo. Mas ainda, segundo o autor, o que efetivamente configura uma nova definição ao conceito de sociedade civil, é o fato de que

De um lado, apresenta-se como independente, como neutra, como não-finada ético-política e ideologicamente com qualquer projeto societário até então experienciado; de outro, procura se identificar como não vinculada com o Estado e nem com o mercado (MARTINS, 2008, p. 86).

Essa suposta neutralidade da sociedade civil, sua desvinculação com a sociedade política no atual momento histórico de franco ataque à democracia, ao Estado e aos partidos políticos, resulta em um protagonismo dos movimentos sociais, como se fosse a grande alternativa para os atuais problemas vivenciados no campo econômico, ético, político e na educação, como se esses campos não fossem interligados. No caso específico da educação, é possível observar o incentivo e a ampliação dos movimentos sociais que atuam nas instituições educativas e/ou nas discussões de políticas públicas para esse setor. Como afirma Magrone (2006, p. 355), “o protagonismo dos movimentos sociais na educação tem sido portador de certo encantamento que, por vezes, intimida a crítica”.

Essas observações nos levam para a urgência em questionar a afirmação de Giddens (2005, p.79) quando indica: “o governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade”. Ainda, segundo os postulados da Terceira Via, essa parceria entre Sociedade Civil e Estado deve ocorrer de forma que cada um facilite a ação do outro e ao mesmo tempo possa também um controlar a ação do outro. Com isso, se evidencia o tema “comunidade”, o qual, ainda segundo Giddens (2005), não pode ser compreendido como solidariedade local, antes “comunidade” se refere a “meios práticos de fomentar a renovação social e material de bairros, pequenas cidades e áreas locais mais amplas” (p.89). Continua ainda Giddens (2005, p. 90),

onde o governo se abstém de envolvimento direto, seus recursos podem continuar sendo necessários para apoiar atividades que grupos locais desenvolvem ou introduzem – sobretudo em áreas mais pobres. Contudo, é particularmente em comunidades mais pobres que o incentivo à iniciativa e ao envolvimento locais podem gerar mais retorno.

Essas indicações parecem considerar que as contradições sociais e a pobreza não são problemas estruturais decorrentes do próprio processo de produção, ao mesmo tempo em que compreendem que esses problemas sociais seriam resolvidos somente na esfera da sociedade civil, sendo os movimentos sociais importantes, eficazes e “parceiros” fundamentais do Estado. Dentre os problemas dessas concepções, encontra-se o fato de que elas resultam na despolitização das políticas e colaboram com o movimento de desacreditar e dismantelar o Estado Keynesiano, tratado como ineficiente (LEHER, 2002). Ou ainda, como afirma Nogueira (2000, p. 117), “demoniza-se o espaço político para a ele atribuir toda a culpa pelos pecados que maculariam a natureza virtuosa da sociedade civil, vítima indefesa e permanentemente prejudicada pela vilania estatal”.

Essas observações nos remetem para a necessidade de se pensar também o conceito de Estado, haja vista que, conforme procuramos escrever ao longo do texto, não é possível pensar

e/ou definir Sociedade Civil sem considerar sua relação com o Estado. Dito de outro modo, entendemos como um equívoco denominar de Sociedade Civil a perspectiva defendida pela Terceira Via, pois consideramos que essa definição é idealista, a-histórica e não dialética, se distanciando muito da definição de Gramsci, que não compreende a Sociedade Civil como isolada da estrutura social e do Estado.

Sempre importante lembrar que nas discussões de Gramsci, a Sociedade Civil possui um “claro compromisso ético-político e ideológico, negado por aqueles que concebem a ‘sociedade civil’ como um ‘terceiro setor’, fundamentando-se recorrentemente nas teses da ‘Terceira Via’” (MARTINS, 2008, p. 97). Assim, o processo de despolitização do Estado e da compreensão da Sociedade Civil como esfera autônoma resulta no fato de que

movimentos sociais, que são o oxigênio da sociedade civil, não raras vezes estão assentados unicamente na solidariedade de seus interesses privados, sem que qualquer preocupação de elevar esses interesses particulares a um plano mais geral de consciência política esteja incluída em suas pautas (MAGRONE, 2006, p. 363).

Além disso, essa separação do Estado e da Sociedade Civil recoloca a relação entre essas esferas, de forma que a Sociedade Civil é entendida como uma organização de grupos que intervém na correlação de forças na construção da hegemonia, muitas vezes entendida como ideário da maioria. O Estado passa a ser definido apenas em seu sentido *stricto*, evidenciando a separação entre economia e política, fugindo assim do conceito gramsciano de Estado.

Em relação a essa questão, Goulart (2008) lembra que Gramsci critica a determinação econômica e enfatiza a mediação da política no movimento social por meio da ação do Estado, e sobre esse fato a autora ainda destaca que, erroneamente pode se pensar na primazia do Estado em relação à produção, fato que o próprio Gramsci esclarece quando afirma que o Estado deve ser compreendido como “educador” e “ético”, isto é, o “Estado tem e pede o consenso” mas também “educa” esse consenso através das associações políticas e sindicais que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (LIGUORI, 2017, p. 262). Em outras palavras, Estado para Gramsci, compreende duas esferas principais: a sociedade política e a sociedade civil, isto é, hegemonia escudada na coerção (COUTINHO, 2007). Dessa forma, conforme afirma Goulart (2008, p. 76),

O Estado em Gramsci não está separado da sociedade, é o que podemos chamar de “socialização da política”, e não faz sentido, portanto, tratar da sociedade civil distintamente do Estado. Esta não é uma questão simples, e está longe de ser consensual, mesmo compondo o núcleo do pensamento gramsciano.

Em síntese, o Estado “é todo conjunto de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente não somente justifica e mantém domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (LIGUORI, 2017, p. 263). Não obstante, essa perspectiva de Estado não é a defendida pela Terceira Via, a qual entende que, impulsionado pela globalização intensificadora, o Estado “afirma-se como principal agente das relações externas, prioritário na organização da sociedade e como centro legítimo do poder” (MARTINS et al., 2010, p. 143). Nesse sentido, o Estado não é nem mínimo, nem máximo, mas sim um Estado forte, gerencial, necessário. Isto é, a função do Estado, na perspectiva da Terceira Via, é

Administrar os riscos sociais, financeiros e ambientais; induzir o desenvolvimento econômico; organizar uma “sociedade do bem-estar” (a sociedade civil ativa) e produzir uma nova sociabilidade, a partir de uma arena social e política mais ampla (MARTINS et al., 2010, p. 143).

Seguindo essa perspectiva da função do Estado, o modo de regular e coordenar os processos de desenvolvimento econômico e social capitalista é usar de “ferramentas” que, nesse caso, são as parcerias entre as esferas pública e privada, tendo como referência a criação da chamada “nova economia mista”. Além disso, de acordo com Giddens (2001, p. 86),

o governo e outros organismos profissionais devem o quanto for possível assumir os grupos do terceiro setor, que são com frequência amadores e dependentes de impulsos caritativos e erráticos. Contudo, se desenvolvidos de maneira eficaz, os grupos do terceiro setor podem oferecer opções de escolha e capacidade de respostas na prestação de serviços públicos.

Conforme é possível observar, a concepção de Estado defendida pela Terceira Via (ou, como seus teóricos definem, o “novo Estado democrático”) compreende a Sociedade Civil, como já ressaltamos, muito diferente da concepção defendida por Gramsci. Segundo Goulart (2008, p. 78),

Esta deturpação da sociedade civil em Gramsci ocorre devido ao abandono da concepção de classe e sua luta e da visão da estrutura do Estado neutra e separada da dinâmica social; como um instrumento de dominação do grupo ao qual “pertence”, não é entendido, como diz Gramsci, como um “movimento orgânico” e, portanto, estrutural do capitalismo.

Essa compreensão de Estado e, sobretudo, de Sociedade Civil, a-histórica e pouco dialética, resulta na difusão da Sociedade Civil como “um conjunto de ações que se desenvolve completamente isolado da estrutura social, do Estado ou do mercado e, portanto, visto como completamente neutro” (MARTINS, 2008, p. 97). Continua ainda:

Obviamente que isso é uma apropriação indébita do legado materialista histórico e dialético gramsciano, que se esforçou sobremaneira para tentar captar a realidade concreta em seus imbricados, orgânicos e dialéticos contornos (sem qualquer

isolamento de um aspecto da realidade, como a “sociedade civil”, por exemplo), para que pudesse ter melhores condições de empreender ações de superação do capitalismo, isto é, com um claro compromisso ético-político e ideológico, negado por aqueles que concebem a “sociedade civil” como um “terceiro setor”, fundamentando-se recorrentemente nas teses da “Terceira via” (MARTINS, 2008, p. 97).

Além desses aspectos, conforme discutido anteriormente, a lógica da parceria é outro elemento fundante dos pressupostos da Terceira Via, de modo que, de acordo com Giddens (2005), não deveria existir fronteiras permanentes entre governo e sociedade civil; dependendo do contexto, o governo deve ser “empurrado” para a arena civil ou, em outros momentos, deve recuar. A repercussão dessas redefinições, dentre outros aspectos, é o afastamento das instituições de sua prerrogativa inicial de ser um modo de organização e pressão social, e passam a ser organizadas sob nova lógica, a qual contribuiu para “uma diluição importante do significado do engajamento social e para embaralhar a percepção da real dimensão da luta que se travava” (FONTES, 2006, p. 234). Nesse processo, a Sociedade Civil é definida como a grande responsável pela consolidação de direitos e da democracia, correndo-se o risco de obscurecer, conforme indica Fontes (2006), a própria composição de classes sociais existente no interior da Sociedade Civil.

Nesse contexto, observamos, nas últimas décadas, a emergência de “novos atores sociais”, tais como a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, cujas lutas podem ser muito mais identificadas como sendo unilaterais, afastando-se na prática das preocupações propriamente políticas, no sentido de fundar novas concepções de mundo ou projetos societários, questão que nos adentraremos mais na discussão da própria FMCSV.

Em suma, segundo a Terceira Via, o Estado democrático, Estado sem inimigos, sociedade social ativa e *Welfare* positivo deveriam ser as diretrizes básicas dessa nova configuração do Estado. Esse Estado sem inimigos pressupõe que as lutas de classes devem ser abolidas, sendo que deve prevalecer a sociedade do tipo solidário, voluntariosa, ou seja, sociedade ativa (PIRES, AMARAL; LUMERTZ, 2007). Assim sendo, as políticas sociais são deslocadas para a sociedade civil. Essencial também ressaltar que essa “divisão” e/ou “delegação” de suas funções para sociedade civil afasta o Estado de seu dever de proteção social e executor de políticas públicas, “blindando-o” inclusive das pressões sociais. Por meio de discursos e palavras como “cidadania”, “empreendedorismo”, “colaboração” e “responsabilidade social”, tão intensamente repetida nos discursos oficiais, é definida a “nova sociedade civil” (CAMPOS; BARBOSA, 2017).

De acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), esse tipo de estratégia resulta no esvaziamento do conteúdo da democracia e a separação entre o econômico e o político,

perdendo-se a perspectiva das discussões das políticas sociais como a materialização de direitos sociais. Dessa forma,

As lutas e conquistas dos anos de 1980 no Brasil, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil e esta, por sua vez, focaliza as políticas sociais nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado apenas repassa parte do financiamento, e avalia (PERONI, OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 766).

As reflexões que procuramos realizar indicam que há uma forte disseminação desses conceitos na contemporaneidade, como uma apologia à Sociedade Civil, mas que nada tem da Sociedade Civil compreendida por Gramsci. Seguindo essa perspectiva, sempre importante lembrar que a Sociedade Civil defendida por Gramsci possibilita a

articulação e a unificação dos interesses, a politização das ações e consciências, a superação de tendências corporativas ou concorrenciais, a organização de consensos e hegemonias. Seus personagens típicos são atores do campo estatal em sentido amplo. Em decorrência, o Estado que corresponde a essa sociedade civil é um Estado que poderíamos chamar de máximo: um Estado social radicalizado, democrático e participativo, que se põe como dínamo da vida coletiva e parâmetro geral dos diversos interesses sociais, balizando-os, de algum modo compondo-os e, sobretudo, liberando-os para uma afirmação plena e não-predatória (NOGUEIRA, 2003, p. 191).

Compreender as diferenças entre os conceitos não é apenas uma necessidade decorrente de um “preciosismo teórico”, antes é porque entendemos que a compreensão de uma ou outra função/definição do Estado e da Sociedade Civil implicará em distintas formas de compreender a realidade de ser e estar nesse mundo. Dito de outro modo, o conceito de Sociedade Civil defendido pela Terceira Via desqualifica a Sociedade Civil como espaço de elaboração e viabilização de projetos coletivos de sociedade, de articulação e de disputas pelo poder e pela direção política, ou como escreve Nogueira (2003, p. 191), “um espaço de luta, governo e contestação, no qual se formam vontades coletivas”.

Esse novo Estado democrático, defendido pela Terceira Via, compreende uma relação distinta com a Sociedade Civil, como procuramos discutir ao longo desse item, de modo que emerge o “setor público não-estatal”, que é configurado pela existência de organizações que são consideradas “públicas” porque estão direcionadas para o interesse geral, mas que são “não-estatais” porque não estão vinculadas ao aparelho do Estado. Com isso, o importante não é compreender se há algum ator que pode ou não prevalecer e dirigir a sociedade, mas o fundamental é verificar como os atores atuam com o objetivo de obterem maiores vantagens pessoais e/ou se organizam de modo desinstitucionalizado, como por exemplo, no plano do voluntariado ou do assistencialismo tradicional (NOGUEIRA, 2003).

Dito de outro modo, ao separar a Sociedade Civil do Estado, os pressupostos da Terceira Via acabam por retirar das discussões as questões referentes às disputas de classe, compreendendo a Sociedade Civil como algo universal abstrato, configurada apenas pelos bons valores, pelos atores “eticamente superiores”; diferentemente do que configura a política, os governos e o Estado, que são identificados com os interesses em sua materialidade bruta. Com isso, se rompe a lógica entre a Sociedade Civil e a Sociedade Política, inscrevendo-as em lugares opostos, criando uma dicotomia. De igual modo, a oposição que difundem entre Sociedade Civil e Estado como duas esferas não integradas e as teorizações realizadas pelos pensadores da Terceira Via

deixam de reconhecer que os riscos que ameaçam esse espaço social não derivam do estatismo invasivo, mas da “incivilidade” e do “canibalismo social” inerentes a uma sociedade “liberada do Estado” (Whitehead, 1999), isto é, não estruturada por um Estado que contrabalance as desigualdades e faça com que valores gerais (justamente os da cidadania política) prevaleçam sobre interesses particulares-egoísticos (NOGUEIRA, 2003, p. 195).

Ao refletir sobre todos esses aspectos, observamos que a tarefa é árdua, afinal, como se contrapor essa nova concepção de Sociedade Civil e do papel do Estado? No momento, parece que a sociedade é uma extensão do mercado e da livre concorrência dos interesses, no entanto, fundamental lembrar que há movimentos que ainda resistem a esse novo modelo de Estado, nos quais pesquisas como esta buscam contribuir. Assim, tem se mostrado de extrema necessidade que continuemos resistindo e lutando para o fortalecimento de um Estado democrático. Para isso, antes é importante compreendermos a atual conjuntura e como novos atores sociais estão se inserindo nela e fortalecendo os contornos distintos dados pela Terceira Via. Neste sentido, na sequência estaremos conhecendo mais da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, entendendo-a como um desse novos atores sociais.

2.2. Histórico da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal²⁶

Iniciamos esta sessão indicando primeiramente a *logo* da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) para apresentarmos, na sequência, como ela surge, qual seu histórico, propósitos e quais suas ações.

²⁶ Todo o histórico da Fundação, bem como todas as citações diretas contidas neste capítulo foram extraídos do *site* oficial da mesma e suas referências serão indicadas no decorrer do texto.

Figura 2 - Logo da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal



Fonte: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal foi criada em 1965 por Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e sua esposa Maria Cecília Souto Vidigal após o falecimento por leucemia de um de seus quatro filhos, a filha mais nova, Maria Cecília, aos treze anos de idade. A motivação principal para a sua criação foi o interesse de mais pesquisas e conhecimento sobre o diagnóstico de leucemia no Brasil que, na época, era muito escasso. Para tanto, a FMCSV fez parceria com a Escola de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) que, por meio do laboratório de hematologia para diagnóstico de leucemia, buscou ampliar as pesquisas e a disseminação do conhecimento na área. Como resultado inicial, o laboratório se tornou uma referência em pesquisa e em documentação sobre a hematologia por sua biblioteca especializada fundada em 1970. Este conhecimento foi disseminado por meio de publicações, cursos e palestras realizadas no auditório da fundação, localizada no município de São Paulo – SP, e em outros locais. No ano de 1989, foram realizadas palestras corporativas esclarecendo questões a respeito da AIDS e conscientizando profissionais sobre o tema, ainda desconhecido para grande parte da população. Nasce aí o objetivo da fundação de traduzir o conhecimento científico para conscientização de temas relevantes à sociedade (FMCSV, 2007; 2008; 2009).

Durante quarenta anos, a FMCSV desenvolveu esse trabalho pioneiro na área de hematologia e hematoterapia, realizando exames gratuitos para outras entidades. Porém, nesse período, ocorreu um significativo progresso científico que gerou novos conhecimentos sobre o entendimento do câncer, incluindo a leucemia. Novas tecnologias de pesquisa, de diagnóstico e de tratamento modificaram o entendimento dessa doença. Isto gerou no Brasil, novos centros de hematologia com estudos mais adiantados sobre a leucemia (FMCSV, 2007; 2008; 2009; 2010).

Frente a esse novo cenário e com o falecimento do fundador da FMCSV, no ano de 2001, os novos dirigentes da fundação decidiram iniciar um processo de revisão da sua missão, com o intuito de adequar seu papel às necessidades atuais da sociedade e aos interesses da nova geração da família. Essa geração, composta pelos netos do fundador, passou a ter uma participação ativa na administração da FMCSV, visando à continuidade do legado da família

Souto Vidigal. Assim, com o surgimento de outros laboratórios nacionais dedicados à hematologia e hematoterapia, a fundação inicia um processo de reflexão para definição de um novo enfoque de atuação (FMCSV, 2007).

Na sequência histórica dos fatos, destaca-se que, em 2003, inicia-se formalmente o processo de redefinição da fundação e ampliação de seu escopo de atuação. Por meio de capacitações intensas para a segunda e terceira geração da família Souto Vidigal que vinha assumindo a fundação, surge a necessidade de adaptação às novas demandas da sociedade, como atuação em projetos nas áreas da educação, saúde e meio ambiente. Assim, após uma criteriosa análise situacional, segundo indicação da própria fundação, ela tomou a decisão de transferir o Laboratório de Hematologia para o Hospital das Clínicas de São Paulo (Fundação Faculdade de Medicina - FFM), possibilitando um aumento em sua capacidade de atendimento. Neste momento também, um novo estatuto social foi criado e, posteriormente, aprovado pelo Curador de Fundações, sendo que em 2007 a FMCSV direciona formalmente suas ações para o desenvolvimento infantil (FMCSV, 2007).

Para consolidar essa modificação em seu foco, é realizado o “I *Workshop* Internacional de Desenvolvimento Infantil” (FMCSV, 2018b, s/p), com o tema: "Debate abrangente do Desenvolvimento da Primeira Infância" (FMCSV, 2018b, s/p). A pauta da primeira edição do *workshop* tratou-se do conceito de desenvolvimento infantil “integral e integrado”, dando espaço à reflexão sobre “os papéis da família, dos serviços comunitários e da sociedade”. O evento também enfatizou o papel das políticas públicas para a disseminação de informações, defendendo que isso possibilita que “todas as crianças alcancem seu potencial pleno de desenvolvimento” (FMCSV, 2018b, s/p).

Em 2008, é realizado o “II *Workshop* Internacional de Desenvolvimento Infantil”, abordando o tema "Os instrumentos de avaliação de programas sociais para a Primeira Infância". Nele foi debatido “os métodos e instrumentos de avaliação dos programas e projetos sociais para o Desenvolvimento Infantil” (FMCSV, 2018c, s/p), enfatizando a primeira infância. Neste evento, “os palestrantes expuseram casos de sucesso, tanto na implementação quanto nos resultados das políticas desenvolvidas em todo o mundo” (FMCSV, 2018c, s/p). A FMCSV explica seu papel enquanto “terceiro setor em um país carente de projetos para o segmento” (FMCSV, 2018c, s/p, grifo nosso)²⁷ na área do desenvolvimento infantil.

²⁷ As citações grifadas são para chamar maior atenção do leitor e da leitora, visto que estarão sendo discutidas na sequência.

Neste mesmo ano, é criado o “Programa Primeiríssima Infância” (PPI)²⁸, em parceria com municípios do Estado de São Paulo, um projeto intersetorial para ser implementado nas redes de atendimento a gestantes e crianças de até três anos (FMCSV, 2008). O PPI tem como visão “desenvolver a criança, para desenvolver a sociedade” (FMCSV, 2019, s/p). Este programa “impulsiona o planejamento e a articulação entre os setores das gestões municipal e regional, junto com o terceiro setor para qualificar o atendimento e os cuidados oferecidos às gestantes e às crianças nos serviços de Saúde, Educação Infantil e Desenvolvimento Social” (FMCSV, 2019, s/p, grifos nosso). Para fundamentar as ações deste projeto, no ano de 2011 é lançado o documento denominado “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”, sobre o qual estaremos discutindo no próximo capítulo.

Em 2009, a atuação da Fundação passa a fomentar pesquisas em termos de monitoramento e avaliação para fortalecer iniciativas no campo do desenvolvimento infantil, tendo como objetivo “incorporar a geração e a disseminação de conhecimento e as práticas como estratégias” (FMCSV, 2015, s/p). Nesta perspectiva ocorreu a terceira edição do “*Workshop* Internacional de Desenvolvimento Infantil”, onde se discutiu “experiências e formas de disseminação de conhecimento para o desenvolvimento infantil, como revistas, *sites* e livros sobre o assunto” (FMCSV, 2018d, s/p). Foi debatido ainda “o potencial da comunicação como ferramenta de promoção do Desenvolvimento Infantil” (FMCSV, 2018d, s/p), sendo que “o debate se deu em torno de painéis de discussão com participação e presença de representantes de empreendedores do terceiro setor, tanto brasileiros quanto estrangeiros” (FMCSV, 2018d, s/p, grifo nosso). Neste ano ainda, há a expansão do PPI com a implementação nas cidades de Botucatu, Itupeva, Penápolis, São Carlos, São José do Rio Pardo e Votuporanga (FMCSV, 2009).

A edição de 2010 do “*Workshop* Internacional” da FMCSV, seguindo as discussões das edições anteriores, “tratou de questões relacionadas ao programa de Desenvolvimento Infantil” (FMCSV, 2018e, s/p), sendo que o foco desse ano foi “a eficiência das redes e parcerias na promoção do Desenvolvimento Infantil” (FMCSV, 2018e, s/p). Inspirada nesse tema, a FMCSV organizou o próprio evento em parceria e com a colaboração de outras quatro entidades: Aliança pela Infância, da Fundação Abrinq, do Instituto C&A e da Sociedade Brasileira de Pediatria. “Além disso, o modelo do encontro foi alterado, com o objetivo de ampliar e diversificar os participantes e promover novos contatos e intercâmbios”, sendo que “pela primeira vez o evento foi aberto ao público” (FMCSV, 2010; FMCSV, 2018e, s/p).

Já em 2011, é criado o “Núcleo Ciência pela Primeira Infância” (NCPI), estruturado via parcerias, com o objetivo de “traduzir o conhecimento científico produzido por pesquisadores para uma linguagem mais acessível à sociedade para que possa, assim, ser incorporado às políticas públicas e às práticas profissionais” (FMCSV, 2018f, s/p). São parceiros desse núcleo: Center on Developing Child (CDC) e David Rockefeller Center for Latin American Studies (DRCLAS), ambos da Universidade de Harvard, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) e o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper). Ainda neste ano, foi realizado o “I Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância”, além da exibição da série “Nota 10 Primeira Infância – 0 a 3 anos”, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, veiculada no Canal Futura (FMCSV, 2011).

No ano de 2012, é eleito o novo presidente do Conselho de Curadores, membro da terceira geração da família, Guilherme Vidigal Andrade Gonçalves, substituindo Regina Vidigal Guarita, que esteve à frente do Conselho desde 2005. Neste ano é definido três eixos de atuação: “articulação (unir esforços), gerar e disseminar conhecimento (gestão do conhecimento), e, práticas (mudar realidades)” (FMCSV, 2015, s/p). Também neste ano, o NCPI começa a realizar reuniões, oficializando sua produção científica. Houve ainda a realização da primeira edição do Programa de “Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância”, em Cambridge, na Universidade de Harvard, e do II Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância, com o tema “Ciência e Políticas Públicas – um diálogo fundamental”. Houve também a parceria com o Instituto Frameworks, a fim de desenvolver uma pesquisa com o objetivo de compreender como a sociedade brasileira entende a Primeira Infância. Por fim, destaca-se que neste ano houve uma expansão do PPI para mais oito municípios, em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo (SES/SP) (FMCSV, 2012; FMCSV, 2015).

O ano de 2013 é marcado por muitas ações da FMCSV. Houve grande expansão e multiplicação das iniciativas relacionadas ao PPI, por meio da maior divulgação e distribuição de publicações e desenvolvimento de novos modelos práticos, consolidando o relacionamento com as lideranças focadas no tema. “A SES/SP fortalece sua parceria, por meio do convênio com o PPI e amplia sua extensão, dando origem ao Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância (SPPI), abrangendo 41 municípios em mais de 5 regiões do estado” (FMCSV, 2015, s/p). Neste ano, inicia-se a parceria com o *Grand Challenges Canada – Saving Brains*, “por meio da abertura de edital que busca iniciativas inovadoras em todo o mundo a fim de contribuir para o desenvolvimento na Primeira Infância” (FMCSV, 2015, s/p). Foi ainda desenvolvido o Índice de Atenção Integral à Primeira Infância (IPPIA), que “mapeia cenários e favorece a

implementação das ações do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância”²⁹, e da Linha de Cuidado da Saúde da Criança, “que estabelece padrões de cuidado para crianças de 0 a 3 anos em todo o estado de São Paulo” (FMCSV, 2015, s/p).

Em 2013 ainda, é realizada a parceria com o Observatório do Plano Nacional da Educação (coordenado pelo Movimento Todos pela Educação), “para produzir conteúdos sobre as metas relacionadas à Educação Infantil, dentro do Plano Nacional da Educação (PNE)” (FMCSV, 2015, s/p). É também realizado pelo NCPI o “III Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância”, com o tema “Como levar o meu projeto a um maior número de beneficiados?”, e a 2ª edição do Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância, em Cambridge, na Universidade de Harvard. Por fim, destaca-se que neste ano é também realizada a segunda série “Nota 10 Primeira Infância – 4 a 6 anos”, com os temas: “Não sou mais bebê”, “Minha família”, “Minha escola”, “Minhas brincadeiras” e “Meu futuro” (FMCSV, 2013; FMCSV, 2015).

Interessante observar que os parlamentares que participaram da primeira edição do Programa Liderança Executiva do Núcleo Ciência Pela Primeira Infância (NCPI) compuseram posteriormente a comissão parlamentar denominada “Frente Parlamentar pela Primeira Infância” que iniciou as discussões do projeto de lei denominado Marco da Primeira Infância, bem como organizou diferentes encontros nacionais com o objetivo de propagar os pressupostos defendidos nesta lei.

No ano de 2014, a Fundação publica o primeiro estudo da coleção elaborada pelo NCPI, com o tema “O impacto do desenvolvimento na Primeira Infância sobre a aprendizagem”, com o objetivo de “orientar, mobilizar e apoiar gestores públicos e legisladores na criação de políticas e programas focados na gestante e na criança pequena” (FMCSV, 2014, p. 18, grifo nosso). Percebe-se no próprio tema desse estudo uma ênfase ao desenvolvimento primeiramente, para uma posterior aprendizagem, visão mais maturacional e distante de uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a qual nos adentraremos mais no próximo capítulo.

Em continuidade às ações desenvolvidas no ano de 2014, podemos ainda destacar a renovação das intenções para a continuidade do NCPI por mais um triênio (2015-2017) e a inclusão do Hospital Infantil Sabará como novo parceiro (FMCSV, 2014). O Programa São Paulo pela Primeira Infância recebe, neste ano ainda, um Prêmio Alas/BID, concedido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento na categoria *Best Innovation Award*, e também leva

²⁹ O governo do estado de São Paulo, posteriormente adotou o nome “São Paulo pela Primeiríssima Infância” para o Programa Primeiríssima Infância desenvolvido pela FMCSV.

o primeiro lugar no “IV Fórum Estadual de Promoção da Saúde”. São ainda sistematizadas oito publicações com os passos para a implementação do programa, compartilhadas com gestores municipais que desejam criar ações nessa área. O objetivo deste material, conforme indicação da fundação, “é apresentar os principais passos para a criação, qualificação e manutenção de programas e políticas, além de oferecer sugestões para monitoramento, avaliação e estruturação de uma governança motivada e eficiente, focada no desenvolvimento da Primeiríssima Infância” (FMCSV, 2015, s/p, grifo nosso).

Destaca-se ainda a realização do “*Forum Investing in Young Children Globally*”, idealizado na Academia Americana de Ciências dentro da “Semana da Primeira Infância”, criada pela fundação. Por fim, o NCPI realiza o “IV Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância” com o tema “Fortalecendo as potencialidades dos adultos para que promovam o desenvolvimento das crianças”, e lança a 3ª edição do Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância, na universidade de Harvard (FMCSV, 2014).

No ano de 2015, a FMCSV realiza mudanças em sua estrutura interna e cria novos mecanismos de governança, sendo que um dos passos importantes neste sentido foi a criação do Escritório de Projetos e Avaliação dentro da área de Estratégia e Operações, com o fim de ter maior transparência para suas práticas. Outra realização deste ano foi a transformação do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância em política pública. Hoje, trata-se de uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo em parceria com a FMCSV, municípios paulistas, organizações não-governamentais (ONGs) e sociedade civil, especialmente na figura das gestantes. Esse Programa passa a envolver as Secretarias de Saúde (SES), de Desenvolvimento Social (SEDS) e de Educação (SEE), contemplando 71 cidades, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Foi ainda produzido o primeiro “Doc-Reality” em parceria com o *Discovery Home & Health* e a FMCSV saiu nos três cadernos sobre a Primeira Infância da revista “Folha de São Paulo” (FMCSV, 2015).

Em 2016, a primeira infância esteve no centro das discussões com a aprovação do Marco Legal da Primeira Infância, no mês de março, e, em maio, foi lançado o documentário “O começo da Vida”, o qual foi amplamente divulgado sendo realizadas sessões exclusivas para professores e professoras em várias capitais e cidades brasileiras. Nesse processo de difusão midiática, também nesse ano, o tema referente aos primeiros anos de vida foi foco da matéria de capa da revista “Exame”, e também ocupou uma edição inteira do programa “Bem-Estar”, da Rede Globo. No mês de outubro, houve o lançamento do Programa Federal “Criança Feliz”, que foi idealizado pelo Ministro do Desenvolvimento Social e Agrário, senhor Osmar Terra,

um dos participantes do Curso de Liderança Executiva de Harvard, programa do NCPI, e o mesmo parlamentar que apresentou o projeto de lei “Marco da Primeira Infância”.

No ano de 2017, a FMCSV apoiou as etapas de *design* e a linha base do Programa “Criança Feliz”; apoiou um evento organizado pelas revistas “Exame” e “VEJA” tratando sobre questões da Educação Infantil, com a presença de James Heckman, Nobel da economia; apoiou a inclusão do tema da Primeira Infância em um evento com Barack Obama em São Paulo (SP).³⁰

Após a apresentação do histórico da FMCSV e de suas ações, é possível termos alguns indicativos a respeito de sua defesa de Estado e mesmo de sua concepção de desenvolvimento infantil, como foi indicado em alguns trechos. Assim, no próximo item, estaremos discutindo especificamente o primeiro ponto, ou seja, a concepção de Estado emanada pela FMCSV, considerando seus membros, parceiros, prioridades e indicações que nos permitem compreender a sua defesa de Estado.

2.3. Concepção de Estado para a Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal e suas implicações

A partir da descrição do histórico da FMCSV bem como de suas ações, é possível observar o forte impacto que essa fundação tem tido na formulação e implementação de políticas públicas para a infância e para a Educação Infantil, sendo ainda importante conhecer e entender quem são os atores sociais que estão pensando tais ações. Desta maneira, o quadro a seguir mostrará quem são os membros que compõe essa fundação, suas funções e formações.

Quadro 2 - Funções e características dos membros da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal

Nome	Setor/Função	Características
Eduardo de Campos Queiroz	Diretor Presidente	Formado em Administração de Empresas com especialização pela Fundação Getúlio Vargas e mestrado em Administração Pública pela Harvard Kennedy School of Government (Mason e Lemann fellow).
Ana Carolina Vidal Guedes	Gerente de Comunicação	Graduada em Relações Públicas, pela Faculdade Cásper Líbero, com especialização em Comunicação Publicitária, pela mesma faculdade e Mestre em Marketing, pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Curso de Gestão Estratégica de Projetos, no Insper. Trabalhou por oito anos na área de Comunicação do Instituto Ayrton Senna.
Antonio Carlos Cabral Vilar	Gerente de TI	Aluno laureado formado em Ciência da Computação, com Mestrado em Sistemas e Computação, foi pesquisador e professor universitário durante 6 anos.
Beatriz Abuchaim	Gerente de Conhecimento Aplicado	Beatriz Abuchaim possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006) e doutorado em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Trabalhou como pesquisadora na Fundação Carlos Chagas.
Bruno Gatti	Estagiário de Tecnologia da Informação	Estudante de Sistemas de Informação na Universidade Metodista de São Paulo.

³⁰ Vale esclarecer que as ações realizadas no ano de 2018 não foram publicadas no *site* oficial até a publicação desta pesquisa.

Carla Weber	Secretária Executiva	Formada em Psicologia pela Universidade Metodista de Ensino Superior de SP e Secretariado Executivo, assessora executivos atuando há mais de 20 anos como Assistente Executiva em empresas nacionais e multinacionais de diversos segmentos e áreas de negócios.
Christina Kirby	Analista de Projetos NCPI	Mestre pela Harvard Graduate School of Education in Mind, Brain and Education (2017) e Harvard Post-Graduate Fellow no David Rockefeller Center for Latin American Studies (DRCLAS), Brazil Office (2018). Promove iniciativas na área de Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), trabalhando na interseção entre educação e neurociência nas frentes de atuação de pesquisa, política e prática.
Cristine Rosa	Gerente de Conhecimento Aplicado	Formada em Administração Pública, com MBA em Gestão de Sustentabilidade, ambos pela Fundação Getúlio Vargas. Atuou como funcionária e consultora em organizações privadas e do terceiro setor no Brasil e exterior, como no Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, Banco ABN AMRO Real, Banco Santander e Greenpeace.
Eduardo Marino	Diretor de Conhecimento Aplicado	É avaliador e facilitador de programas sociais. Atuou em programas relacionados à sustentabilidade, conservação ambiental, geração de renda, prevenção de câncer, protagonismo juvenil, e educação complementar de crianças e adolescentes. Prestou serviços para Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Senna, Instituto Avon, WWF-Brasil, Banco Real, Citibank, Toyota Motors, Canadian International Development Agency, dentre outras. É autor do "Manual de Avaliação de Projetos Sociais", publicado pelo Instituto Ayrton Senna/Saraiva Editora.
Fernanda Kalena	Analista de Comunicação	Formada em jornalismo pela PUC-SP (2008). Passou por grandes redações, entre elas Folha de São Paulo, Editora Abril e Terra. Desde 2014, atua na comunicação de organizações sem fins lucrativos como Porvir e Instituto Unibanco.
Flavia Passos Cardillo	Analista de Programas NCPI	Formada em Economia pela FEA-USP. Atuou com Captação de Recursos por quase 5 anos no Instituto Ayrton Senna, depois foi <i>trainee</i> de Gestão Pública do Vetor Brasil na Secretaria da Educação do Ceará e no Ismart na área de desenvolvimento para bolsistas universitários. Faz parte do Grupo de Estudos Econômicos em Educação da USP.
Isabela Sandrin Cordeiro	Estagiária de Conhecimento Aplicado	Estudante do curso de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP).
Karina Fasson	Analista de Conhecimento Aplicado	Mestre em Sociologia (USP), tendo desenvolvido estudo sobre relações raciais na infância. É também especialista em Gestão Pública (FESPSP) e bacharel e licenciada em Ciências Sociais (USP). Foi assistente de pesquisa na Fundação Carlos Chagas, em estudo sobre primeira infância.
Larissa Araujo Santos	Analista do Escritório de Projetos e Avaliação	Advogada graduada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atendeu multinacionais das indústrias de eletrônicos, cosméticos, farmacêuticas e mineradoras. Curso Compliance pelo INSPER. No campo social, possui vasta experiência como voluntária, tendo lecionado inglês para crianças na adolescência, atuado no auxílio à refugiados junto ao Instituto Adus e no combate à pobreza na América Latina por meio da organização social TETO, onde é voluntária desde 2014.
Leonardo Eidi Hoçoya	Gerente de Escritório de Projetos e Avaliação	Graduado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos. Tem 10 anos de carreira em Consultoria com foco em Planejamento Estratégico, implementando modelos e processos de gestão em empresas de diversos segmentos de mercado. Desde 2010, apoia atividades da ONG Instituto Ser Humano que tem o propósito de transformar vidas pelo autoconhecimento.
Letícia Figueiredo Monaco	Estagiária de Conhecimento Aplicado	É estudante de Sociologia e Política na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Também trabalhou como estagiária na Fundação SEADE e na escola Instituto Ieda Picon.
Luciano Mussolin	Analista de Controladoria e Governança	Formado em Ciências Contábeis pela Universidade Paulista com especialização em Administração Financeira, atuou por dezoito anos no mercado publicitário. Foi responsável pelo <i>startup</i> das agências de publicidade Peralta Strawberryfrog e Borghier/Lowe bem como pelo acompanhamento e execução do processo de <i>due diligence</i> para ingresso de sócios estrangeiros no capital destas empresas; atuou também pela Fischer América Propaganda; FIT Live Marketing e FANCLUB Marketing e Gestão Esportiva Ltda. Antes, atuou como auditor externo, atendendo clientes como Vulcabrás S/A, Grupo Souza Ramos de Consórcio, Rolamentos Shaeffler S/A, entre outros.
Maíra Souza	Analista de Conhecimento Aplicado	Mestre em Cooperação Internacional e Políticas de Desenvolvimento pela Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, e graduada em Relações Internacionais pela PUC-SP. Estagiou na área de proteção à criança no UNICEF Moçambique, onde desenvolveu uma dissertação sobre a implementação de programas de transferência de renda. Maíra também tem experiência na área de energias renováveis da Bloomberg LP e em negócios internacionais dos Consulados dos Estados Unidos da América e da Coreia do Sul.
Manuela Parisi	Analista de Comunicação	Graduada em Jornalismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com foco em inovação no campo das comunicações. Concluiu sua certificação em <i>Business</i> na

		HBX – Harvard Business School. Trabalhou por cinco anos no escritório brasileiro da Universidade de Harvard, onde liderou 4 edições do programa de mentoria MLAB. Manuela também trabalhou como produtora na Rádio BandNews FM e como consultora <i>freelancer</i> . Atualmente ela também é embaixadora da plataforma Vamos Partilhar, que promove educação financeira para o manutenção de trabalhos sociais.
Maria do Socorro Gonçalves Barbosa	Copeira	Anteriormente atuou como auxiliar de serviços gerais na empresa Capital Trade durante quatro anos e também na Scua - Segurança da Informação, durante quatro anos e meio.
Maria Julia Fodra	Estagiária de Estratégia e Operações	Graduanda nos bacharéis de Ciências e Humanidades e Políticas Públicas pela Universidade Federal do ABC. No campo social, atuou como voluntária em edições de eventos promovidos pela ONG Sonhar Acordado.
Mariana Luz	CEO	Em 2015, foi nomeada Young Global Leader, pelo Fórum Econômico Mundial; em 2014, foi nomeada Young Leader dos Programas Internacionais dos Estados Unidos e da Itália; e, em 2011, fez parte do Programa de Liderança de Visitantes Internacionais, promovido pelo Departamento de Estado dos EUA. Na última década, tem atuado em diversos conselhos sem fins lucrativos e atualmente integra os Conselhos da Junior Achievement de São Paulo, United Way Brasil, Associação das Nações Unidas e Consulado Brasileiro em Miami. Iniciou sua carreira no Centro Brasileiro de Relações Internacionais, o principal <i>think tank</i> de política externa no Brasil, onde atuou como Diretora Institucional entre os anos de 2003 e 2011. Posteriormente, atuou como diretora de sustentabilidade e relações institucionais da Embraer, diretora superintendente do Instituto Embraer e presidente da Fundação Embraer nos EUA. Em paralelo, manteve carreira acadêmica e foi professora de Relações Internacionais da graduação e pós-graduação de universidades como FAAP, Cândido Mendes e Universidade da Cidade. É formada em Relações Internacionais pela Universidade Estácio de Sá, com pós-graduação e mestrado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), além de ter especializações nas universidades de Oxford e Harvard Kennedy School of Government.
Marília Xavier Assumpção	Analista de Conhecimento Aplicado	Formada em Ciências Sociais pela FESP-SP, iniciou sua carreira em pesquisa, passando a atuar no terceiro setor como estagiária no Instituto Votorantim. Estabelecendo como prioridade o desenvolvimento profissional em Indicadores e Avaliação, atuou como consultora em Planejamento do Investimento Social, Monitoramento e Avaliação em diversos projetos nacionais dentro de importantes instituições como Fundação Lemman e Plan International e Votorantim Energia, com vasta experiência de campo nos estados do Pará, Maranhão, Minas Gerais, Roraima e São Paulo. Tem cursos de aprofundamento em Economia (FIPE), América Latina (Califórnia University), Neurociência (Emory University) e Administração Pública (FGV).
Marina Fragata Chicaro	Gerente de Conhecimento Aplicado	Advogada graduada pela Mackenzie, concluiu o Mestrado em Gestão de Entidades de Cooperação para o Desenvolvimento e Intervenção Social pela Universidad de Oviedo, em 2008, na Espanha. No ano de 2000, iniciou sua trajetória profissional em escritórios de advocacia e, em 2007, redirecionou a atuação para o campo social e de políticas públicas. Desde então, atuou na Consultoria El e a Desarrollo Local e Internacional Espanha, foi assessora na Secretaria de Assuntos Jurídicos de Osasco, prestou consultorias para Unesco e PNUD no Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, realizou avaliações em projetos do Instituto Ayrton Senna, do Instituto C&A e outros.
Natalia Dalle Cort Leite	Estagiária de Comunicação	Estudante de Letras pela Universidade Santo Amaro, de São Paulo. Também é formada no curso técnico de Administração pela Escola Técnica Takashi Morita. Já teve experiência como Jovem Aprendiz da área de Comunicação na Globo Livros.
Nathália Florencio	Analista de Comunicação	Jornalista graduada pela Faculdade Cásper Líbero (2009), de São Paulo, especializada em produção e edição de conteúdo digital e estratégias para as redes sociais. Trabalhou por 10 anos na Editora Abril, tendo atuado como repórter nos <i>sites</i> das revistas Nova Cosmopolitan e Claudia, além de ter passado pelos portais MdeMulher e Bebê.com.br – do qual foi editora por quase cinco anos.
Paula Amaral	Diretora de Estratégia e Operações	Tem aproximadamente 15 anos de desenvolvimento e implementação de planos operacionais estratégicos em diferentes setores de negócios, juntamente com amplo conhecimento em negócios e gerenciamento de projetos. Esses 15 anos de experiência foram obtidos trabalhando nos setores de Petróleo e Gás, Varejo, Financeiro e Governamental. Como Gerente Executiva do Fundo Brasileiro para a Biodiversidade, com uma equipe de 10 funcionários sob sua supervisão e com orçamento de R\$ 900 milhões/ano, criou, a partir do zero, um projeto para proteger 22 milhões de hectares da Floresta Amazônica através da criação e manutenção de 31 Unidades de Conservação.
Paula Perim Negrão Multari	Diretora de Comunicação	Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela FIAM e em Fotografia pelo Senac-SP, com cursos em Liderança Executiva da Primeira Infância na Harvard University, Estratégia de Marketing na London School of Economics, Publicação de Revistas na Yale University. Trabalhou na MTV Brasil por 4 anos como gerente de produção. Por 17 anos, atuou na Editora Globo, primeiro como editora e depois como diretora de redação da Revista Crescer. Foi Diretora de Grupo das marcas Crescer, Casa e Jardim, Casa e Comida e Galileu de 2012 a 2017. É autora do livro “101 ideias

		para curtir com seu filho - antes de ele completar 10 anos” e diretora editorial dos livros "Bebês do Brasil", "Crescer por um Mundo Melhor" e “Casas do Brasil”, todos pela Editora Globo.
Rafael Janandis Pedro	Gerente do Fundo Patrimonial	Graduado em Administração de Empresas pela PUC-SP, Pós-Graduação em Ciências Econômicas pela Fundação Getúlio Vargas e Certificado de Planejador Financeiro (CFP) pelo IBCPF. Iniciou sua carreira em instituições financeiras, onde atuou por 11 anos em áreas Financeiras, Administração de Fundos de Investimentos e <i>Private Bank</i> .
Raquel Maldonado	Analista de Comunicação	Graduada em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo, com pós-graduação em Informação Internacional e Países do Sul, pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Curso de audiovisual para internet pela Academia Internacional de Cinema (AIC) e experiência em roteiro, produção e apresentação de vídeos para o Youtube. Passagens pela Editora Abril, Editora Caras, UOL e Record. <i>Freelancer</i> para o jornal Folha de S.Paulo na Europa.
Dario Ferreira Guarita Neto	Conselho de Curadores	Formado em Administração de Empresas pela FAAP, membro do Conselho do ICE (Instituto de Cidadania Empresarial), da SAVE (Sociedade para Conservação das Aves do Brasil) e do Comitê de Investimentos da VOX Capital, gestora de investimentos de impacto. Dario é sócio-fundador da AMATA, empresa florestal brasileira que produz madeira certificada através do manejo sustentável de florestas tropicais e plantação de Pinus, Eucalipto e Espécies Nativas.
Fabio Barbosa	Conselho de Curadores	Fábio Barbosa é membro dos conselhos do Itaú-Unibanco, da Gávea Investimentos, da CBMM (Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração), da Natura Cosméticos, da Hering e do Insper. Fábio Barbosa foi presidente do Banco ABN Amro Real, Santander Brasil, Febraban e Abril Mídia. Atualmente, também é presidente do Centro de Liderança Pública (CLP) e do Instituto Empreender <i>Endeavor</i> ; vice-presidente do conselho da Fundação Itaú Social; membro do Conselho da UN Foundation, para apoio à ONU.
Fernando Rossetti Ferreira	Conselho de Curadores	Fernando Rossetti é diretor-adjunto da Reos Partners no Brasil, uma empresa social internacional que trabalha com facilitação de mudanças sistêmicas em áreas que vão da educação à moda, da transição energética no Peru ao futuro da sociedade civil brasileira. Tem mais de duas décadas de experiência em trabalhos com as principais fundações, ONGs e associações do país e em diferentes partes do mundo. Foi diretor-executivo do GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas), do Greenpeace Brasil e da Cidade Escola Aprendiz. Ele também serviu por cinco anos como <i>chair</i> do Conselho da WINGS (Worldwide Initiatives for Grantmaker Support).
Luis Vidigal Andrade Gonçalves	Conselho de Curadores	Graduado em direito pela Universidade São Marcos, em São Paulo, e certificado em Governança para Fundações e Institutos Empresariais pelo IBGC e em Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância, pela Harvard. Atuou no escritório de advocacia Manuel Alceu Affonso Ferreira e trabalhou no Itaú-Unibanco na área de Mercado de Capitais no Private Bank Asset Management, Itaú Corretora e Mesa Proprietária. Teve passagem também pelo Banco Mercantil de São Paulo - Finasa. Atualmente, é sócio e diretor da UV Gestora de Ativos Ltda e da União Vidigal Participações Ltda.
Maria Augusta de Bueno Vidigal Lerro	Conselho de Curadores	Formada em Relações Públicas na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) em 2008. De 2009 a 2011, trabalhou no Escritório AM8 (Ana Maria Carvalho Pinto) com produção e cerimonial de eventos e ajudou no desenvolvimento de dois eventos ligados à Childhood Brasil (organização Brasileira que faz parte da World Childhood Foundation). Em 2005, realizou o curso de governança Corporativa pelo IBGC (Instituto Brasileiro de Governança Corporativa) e, em 2013, o curso de governança para Fundações e Institutos Empresariais pelo GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas). Em 2017, realizou o Curso Internacional de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância 2017 no Center on the Developing Child, da Universidade Harvard.
Maria Luiza Pacheco Fernandes de Bueno Vidigal	Conselho de Curadores	Formada em Farmácia e Bioquímica pela Faculdade Anhembí Morumbi. Atuou na Farmácia do Instituto da Criança (ICr) - Hospital das Clínicas / FMUSP. Foi diretora administrativa da MAHIL Empreendimento e Participações Ltda por 7 anos, hoje é sócia da Maria Empreendimentos e Participações Ltda. Empresária no ramo de produtos naturais. Participou de cursos sobre Governança Corporativa no IBGC (Instituto Brasileiro de Governança Corporativa), Iniciação Empresarial, Pilares de Decisão na Governança Corporativa, Estratégia e Balance Score Cad. Participou de seminários importantes sobre Gestão, Empreendimentos e novos Negócios, Fundações e Desenvolvimento de Primeira Infância em Instituições renomadas como Fundação Getúlio Vargas, IBGC (Instituto Brasileiro de Governança Corporativa) e Insper.
Ricardo Henriques	Conselho de Curadores	Ricardo Henriques é economista e superintendente executivo do Instituto Unibanco. Foi secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação e secretário executivo do Ministério de Desenvolvimento Social, quando coordenou o desenho e a implantação inicial do programa Bolsa Família. No Rio de Janeiro, foi secretário estadual de Assistência Social e Direitos Humanos e presidente do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP), quando desenvolveu e implantou o Programa UPP Social. Foi assessor

		especial do presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), pesquisador e diretor adjunto da área social do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e, durante mais de 30 anos, professor do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Presidiu o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Rio de Janeiro e a Conferência de Educação na 34ª Conferência Geral da UNESCO (2008). Foi membro do Conselho de Administração do International Institute for Education Planning (IIEP-UNESCO) e, atualmente, é membro dos Conselhos: Associação Comercial do Rio de Janeiro (ACRJ), Anistia Internacional, Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT), Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais FGV (CEIPE-FGV), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), Fundação Itaú Social (FIS), Instituto Natura, Instituto República, Instituto Sou da Paz e Todos pela Educação (TPE).
Paulo Sergio Miron	Conselho Fiscal	Diretor executivo do Itaú Unibanco Holding S.A. Sócio da <i>Price water house Cooper</i> , em São Paulo, de 1996 a 2015, tendo sido responsável pelos trabalhos de auditoria em grandes Conglomerados Financeiros Brasileiros, tais como Unibanco – União de Bancos Brasileiros (1997 a 2000), Banco do Brasil (2001 a 2005) e Itaú Unibanco S.A. (2009 a 2013). No período de 1997 a 2008, foi o sócio responsável pela área de “banking” da PwCBrasil e, de 2004 a 2008, sócio responsável pela área de serviços a governo da PwCBrasil. Foi o coordenador da área de treinamento em instituições financeiras da PwCBrasil por mais de 10 anos e atuou como professor universitário por alguns anos em matérias relacionadas ao mercado financeiro. Formado em Ciências Contábeis pela Universidade São Judas Tadeu, em São Paulo, e em Economia pela Universidade Mackenzie, também de São Paulo.
Roberto Munhoz Miranda	Conselho Fiscal	É diretor executivo da Maraé Investimentos desde o final de 2015. Antes disso, foi diretor da Janos Holding no período de 2012 a 2015. É membro do Conselho de Administração da Dengo Chocolates S.A. e da Amata S.A. e membro do Conselho Fiscal do Instituto Arapyau de Educação. Anteriormente, trabalhou na McKinsey & Company, em São Paulo, e nos escritórios Pinheiro Neto Advogados e Skadden, Arps, Slate, Meagher & Flom LLP, em São Paulo e Nova York, respectivamente. É graduado em Administração pela Fundação Getúlio Vargas e em Direito pela Universidade de São Paulo, com MBA pela New York University – Stern School of Business.
André Reginato	Comitê de Investimentos	André Reginato é engenheiro elétrico formado pela Escola Politécnica da USP e MBA pela Sloan School of Management do MIT. André trabalhou por cinco anos no departamento de <i>Private Equity</i> do CSFB/Garantia, grupo que geriu capital comprometido total excedendo US\$ 500 milhões. Participou da execução e acompanhamento de várias operações que incluíram estruturas financeiras inovadoras como, por exemplo, uma implementação de tracking stock no Brasil. Sócio-fundador da Dikaios desde 2002, foi responsável por projetos de desenvolvimento de novos negócios, fusões e aquisições, estruturas financeiras e consultoria financeira em geral, com valor total superior a US\$ 1 bilhão. André foi diretor da Fundação Estudar, é Endeavor VentureCorp desde o início de suas operações no Brasil em 2000, é membro do comitê de investimentos do fundo patrimonial das seguintes entidades: Fundação Estudar, Endeavor e da Associação Samaritano.
Eduardo Vidigal Andrade Gonçalves	Comitê de Investimentos	Cursou a Faculdade de Ciências Econômicas. Atuou na área comercial do Banco Pactual (prospecção e manutenção de clientes de Banco de Investimentos), foi Assistente de Diretoria (captação de Recursos Nacionais e Estrangeiros) no Banco Lavra e Diretor Gerente no Banco Finasa de Investimento (desenvolvimento de negócios referente underwriting, Fusões e Aquisições). Hoje é sócio-diretor da U.V. Gestora de Ativos Ltda. e da União Vidigal Participações Ltda.
Hélio Nogueira da Cruz	Comitê de Investimentos	Hélio Nogueira da Cruz é Professor Titular Sênior da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, desde 1989. Tem ministrado disciplinas de graduação e pós-graduação nas áreas de Economia da Tecnologia, Desenvolvimento Econômico, Macroeconomia e Desenvolvimento Econômico e Social. Paralelamente a sua carreira acadêmica, desempenhou várias atividades administrativas na USP, tais como: Chefe do Departamento de Economia (1990-1991 e 2014-2017); Coordenador de Administração Geral (1991-1992 e 1993-2001) e Vice-Reitor (2002-2006 e 2010-2013). Também tem participado de vários Conselhos e Comitês de Fundações, a saber: Fundação Universitária para o Vestibular - Fuvest (2002 a 2006, de 2010 a 2013 e de 2017 até o presente momento); Fundação Universidade de São Paulo – FUSP (1992 a 2003); Fundação SEADE (1995 a 2005); Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, por vários anos e atualmente; Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP (2004 – 2016); Fundação Fundo Patrimonial da FEA-USP (2016 até o presente); Fundação Instituto Butantan (2015 até o presente) e Fundação Zerbini (2016 até o presente).
Luis Vidigal Andrade Gonçalves	Comitê de Investimentos	Graduado em direito pela Universidade São Marcos, em São Paulo, e certificado em Governança para Fundações e Institutos Empresariais pelo IBGC e em Programa de Liderança Executiva em Desenvolvimento da Primeira Infância, pela Harvard. Atuou no escritório de advocacia Manuel Alceu Affonso Ferreira e trabalhou no Itaú-Unibanco na área de Mercado de Capitais no Private Bank, Asset Management, Itaú Corretora e Mesa Proprietária. Teve passagem também pelo Banco Mercantil de São Paulo – Finasa. Atuou como consultor no Pátio 3º Tempo, empresa de entretenimento

		e gastronomia. Atualmente, é sócio e diretor da UV Gestora de Ativos Ltda e da União Vidigal Participações Ltda.
Maria Luiza Pacheco Fernandes de Bueno Vidigal	Comitê de Investimentos	Desempenha também função no Conselho de Curadores. Ver currículo acima.
Alexandre Grynberg	Comitê de Comunicação	Alexandre Carmona Grynberg é publicitário e, nos últimos 28 anos, esteve presente nas maiores e mais importantes agências de comunicação do país, como: LewLara\TBWA, W/McCann, DM9DDB, África, NBS e AlmapBBDO, sempre atuando na área de Negócios. Participou de iniciativas empreendedoras como sócio-fundador da Cápsula Comunicação (agência posteriormente incorporada à rede TBWA), da Hello, Interactive, a agência digital do Grupo ABC, e da Dogs Can Fly Content Co., empresa de conteúdo que atua nas áreas de produção audiovisual, licenciamento e animação. Foi eleito em 2012 o “Melhor Profissional de Atendimento do Brasil” pelo Prêmio Caboré, foi membro do conselho de ética do CONAR. Hoje atua como Diretor de Soluções Integradas no time de Inteligência Digital do Grupo Globo.
Clarissa Orberg	Comitê de Comunicação	Clarissa Orberg é gerente de parcerias de conteúdo infantil e educacional no YouTube Brasil. Formada em Administração de Empresas pelo Insper e com duplo diploma de pós-graduação em Engenharia de Marketing pela FIA e pela Université Pierre-Mendès France, conta com mais de 10 anos de experiência de mercado. No Google desde 2009, atuou na área comercial atendendo contas de grandes anunciantes antes de migrar para o YouTube, em 2014. Recentemente, lançou o aplicativo YouTube Kids no Brasil.
Luiz Lara	Comitê de Comunicação	Luiz Lara é publicitário, sócio e fundador da LewLara\TBWA. Profissional de atendimento e planejamento, atuou na construção e no posicionamento de muitas marcas e conquistou vários prêmios ao longo de sua carreira, entre eles Caboré, Colunistas e Effie. Atualmente é chairman do Grupo TBWA no Brasil. Foi presidente da Abap e organizou, junto com Dalton Pastore, o 4º e o 5º Congresso da Indústria da Comunicação. Participa dos conselhos deliberativos do Cenp, do Conar e da ESPM. Atua em várias organizações do terceiro setor, é membro da Força Tarefa de Negócios de Impacto Social, do Instituto de Cidadania Empresarial.
Teresa Guarita Grynberg	Comitê de Comunicação	Formada em desenho industrial pela Universidade Mackenzie, em São Paulo, Teresa Guarita Grynberg atuou por mais de 20 anos em grandes agências de publicidade e estúdios de design, como ISSA D/A, Ogilvy, DM9DDB e EstúdioRafic Farah. Lidera o Estúdio Colírio, onde é sócia-fundadora e CEO.

Fonte: Elaboração própria (2018) a partir de dados acessados no *site* oficial da FMCSV em 20/01/2019

Com o quadro acima, percebemos que há uma variação entre os profissionais envolvidos na FMCSV, todos com formações de destaque nas áreas de Economia, Administração, Psicologia, Ciências Sociais, Farmácia, Jornalismo e Publicidade. Nos chama atenção o fato de não ter em sua composição nenhum profissional da área da Pedagogia, visto que é uma fundação que traz orientações propositivas sobre práticas educativas para as crianças, o que nos provoca as seguintes inquietações: Qual a motivação dos profissionais dessas áreas em promover e apoiar ações para a primeira infância? Será a formação humana em suas potencialidades e possibilidades, considerando a necessária transformação social? Será a manifestação da visão de Capital Humano? Neste sentido, vale apontar quem são os parceiros que tem apoiado as ações da FMCSV, apresentados na figura a seguir:

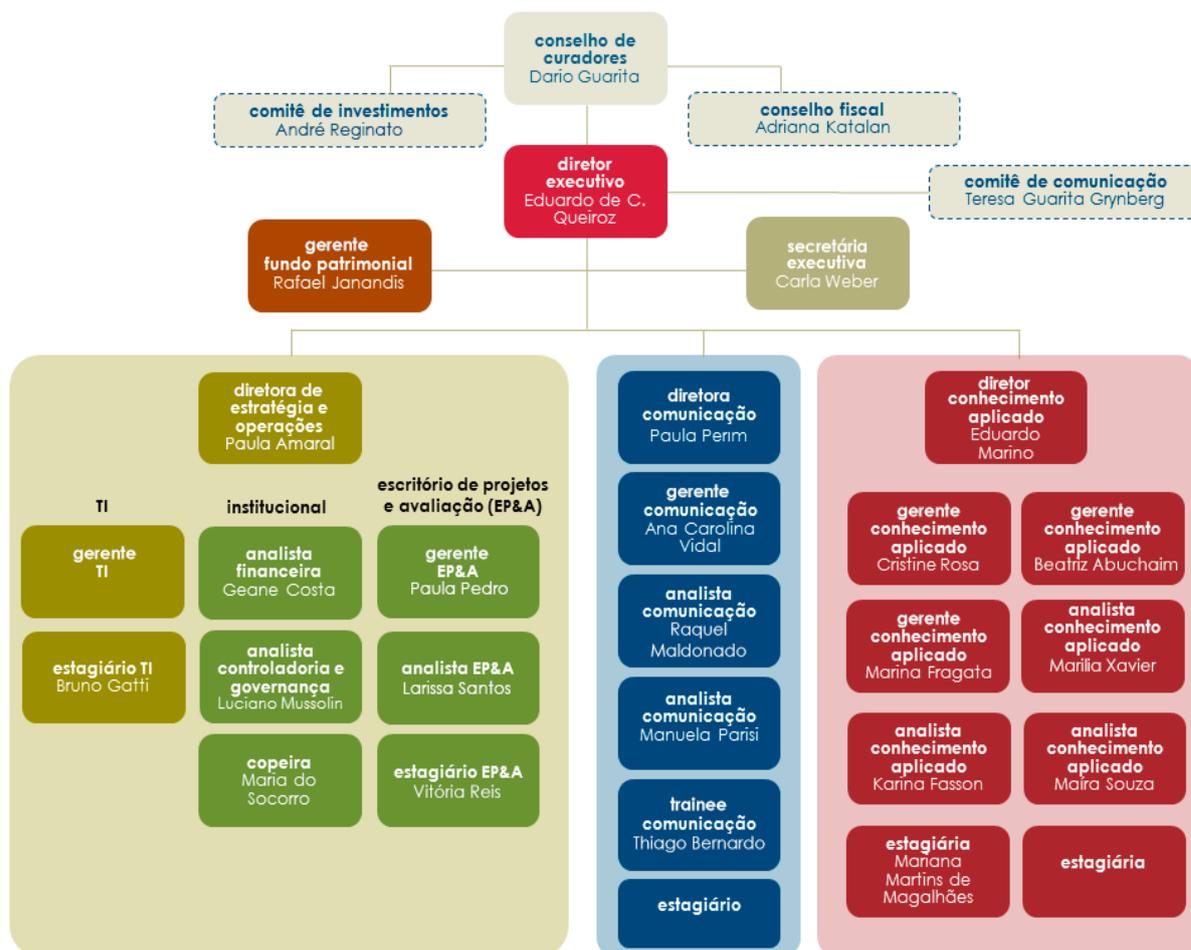
É importante observar que a formação de redes de relacionamento é uma importante estratégia de formulação do consenso e disseminação de ideias. A partir da figura exposta acima, observamos que muitas das redes ali indicadas atuam conjuntamente com a FMCSV na promoção de eventos e financiamentos de ações³¹.

No que se refere à gestão financeira da fundação, foi criado um fundo patrimonial para possibilitar a sustentabilidade da fundação e estatutariamente ela pode “despender anualmente em seus programas de até 5% dos ativos componentes do Fundo” (FMCSV, 2007, p. 05), sendo este gerido de forma a permitir a perpetuidade dos recursos. Assim, como indicado pela Fundação, “com o objetivo de gerar receitas para o cumprimento de seu objeto social, para a permanente manutenção de suas atividades e para a perpetuação de seu patrimônio, a FMCSV instituiu um fundo patrimonial” (FMCSV, 2012, s/p), o qual é gerenciado pelo Conselho de Curados, com base na Política de Investimentos de competência.

Sobre o Conselho de Curadores, vale destacar a nova estrutura de governança adotada pela Fundação, que é composta por um Conselho Curador, do qual participam quatro membros da família e três membros externos a ela; um Conselho Fiscal formado por três membros; um Diretor Superintendente e uma equipe profissional. Sendo orientada por essas premissas, conforme indicado na figura a seguir:

³¹ Ainda que não seja objeto dessa dissertação a discussão e análise da metodologia de redes proposta por Ball (2014), entendemos ser importante compreender o que significa essa estratégia no contexto atual bem como quais são seus modos de atuação, procurando evidenciar o papel da FMCSV na rede exposta.

Figura 4 - Organograma da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

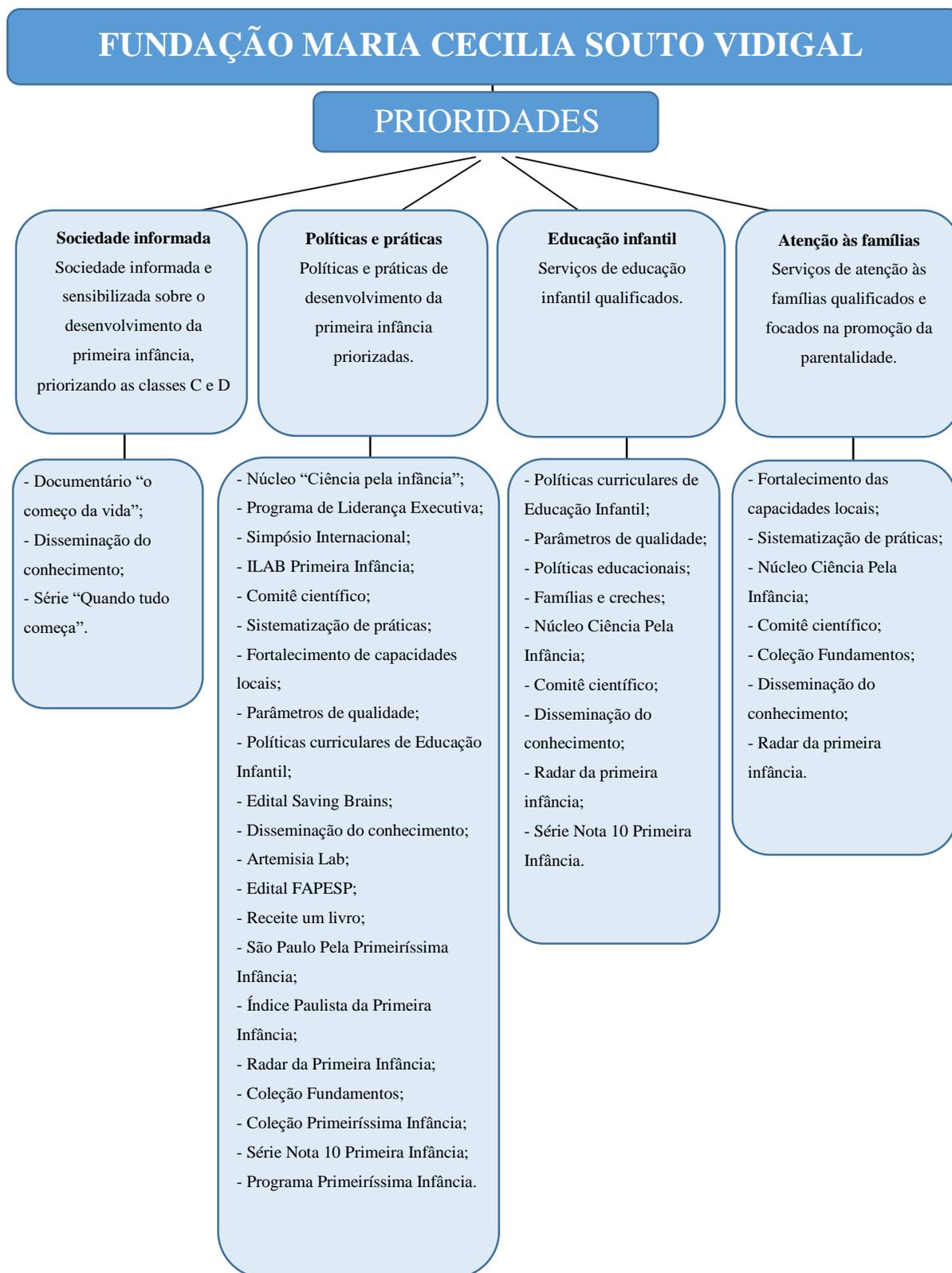


Fonte: < <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/governanca-e-gestao/Paginas/Organograma.aspx> >. Acesso em: 01/07/2018

A partir da nova reorganização dos objetivos e da estrutura da instituição, oficialmente no ano de 2007, o foco programático da “nova” Fundação passou a ser o Desenvolvimento Infantil, em especial, o período da gestação aos três anos de idade. Isso se deu pela justificativa que *“é nesta faixa populacional que se constroem as bases para o futuro de todos os indivíduos e justamente neste momento a criança ainda é bastante negligenciada na sociedade brasileira”* (FMCSV, 2007, p. 3).

Neste sentido, a fundação organiza suas ações centrada em quatro prioridades, sendo elas: a) mobilizar as lideranças públicas, sociais e privadas; b) sensibilizar a sociedade; c) fortalecer as funções dos pais e dos adultos responsáveis pelas crianças; e d) melhorar a qualidade da educação infantil no nosso país (FMCSV, 2018h). Para cada prioridade, a Fundação possui ações e estratégias diferenciadas, como podemos visualizar na figura a seguir:

Figura 5 - Prioridades das ações da FMCSV, com suas respectivas ações e/ou serviços



Fonte: Elaboração própria (2018) a partir de dados acessados no *site* oficial da FMCSV em 04/06/2018

Neste ínterim, é possível destacar que a FMCSV reorganizou suas prioridades com a proposta de, nos próximos cinco anos, sair cada vez mais da posição de implementador e fortalecer seu papel de intermediário, articulando parcerias e buscando co-investimentos e investidores, a fim de fomentar programas e pesquisas de ponta na área da primeira infância. A figura que segue indica as prioridades definidas para os anos de 2016 a 2021 (FMCSV, 2016):

Figura 6 - Prioridades de 2016-2021 da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal



Fonte: <<https://relatorioanual.fmcsv.org.br/2015/>>. Acesso em: 07/07/2018

Todos os programas e ações da Fundação, a partir da consolidação das mudanças, passam então a “buscar gerar impacto e promover mudanças de comportamento que reflitam positivamente na atenção à criança em seus primeiros anos de vida na sociedade” (FMCSV, 2018g, s/p). A FMCSV tem focado em “promover iniciativas por meio da geração e disseminação de conhecimento sobre a primeira infância (período que vai do nascimento aos seis anos), na formação de profissionais e na mobilização de lideranças que atuam no desenvolvimento infantil” (FMCSV, 2018g, s/p). Essa discussão será retomada no próximo capítulo ao trazermos mais elementos do documento de análise selecionado.

A partir da consolidação de seus programas e ações, conforme é possível observar nos documentos que tratam de sua história, fica evidente nesse processo o estabelecimento da FMCSV como uma “organização de inteligência” (FMCSV, 2008, p. 3), isto é, aquela que

identifica e gera conhecimento sobre temas importantes para a sociedade e, através de análise e sistematização do conhecimento, cria e dissemina alternativas de ações para solução de “problemas iminentes ou futuros” (FMCSV, 2008, p. 3), a partir da concepção de sociedade civil e a sua relação com o Estado, como um Estado que não pode estar em todos os espaços, em todos os momentos, e de que é necessário que cada pessoa e organização da sociedade civil se torne responsável pela implementação de formas alternativas de prática político-cultural, tal como indica Neves (2005), Martins (2009) e Martins e Neves (2010) sobre o projeto da Terceira Via e da governança.

A lógica do empreendedorismo e da colaboração são a base para o desenvolvimento de uma política de manutenção do “espírito ético do capitalismo”, conforme a teoria da Terceira Via, sendo que, para tanto, é fundamental novos atores sociais: Estado, grupos de Estados, empresas, organizações internacionais e grupos sociais. Assim, na concepção de Giddens e de seus adeptos, se reconhece que “o mercado gera desigualdades, mas, por não haver determinismo de qualquer espécie, o próprio capitalismo tem condições de amenizá-las. Mas isto só poderá ocorrer se houver uma renovação na relação Estado/sociedade civil. O que, por sua vez, demanda um novo Estado” (OLIVEIRA, 2003, s/p). Seguindo essa premissa, é necessário a renovação da sociedade civil, de modo que essa atue em parceria com o Estado, sendo que este deve aproveitar as iniciativas locais, envolvimento do terceiro setor, as associações voluntárias, renovando o senso comunitário. Mas, adverte o autor, o senso comunitário que defende “não implica a tentativa de recuperar formas perdidas de solidariedade local; diz respeito a meios práticos de fomentar a renovação social e material de bairros, pequenas cidades e áreas locais mais amplas” (GIDDENS, 2005, p. 89).

Ao analisarmos as informações difundidas no *site* oficial da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, percebemos os nexos entre os pressupostos acima indicados e suas orientações, como por exemplo, quando define que seu objetivo é “*provocar transformações reais, impactantes e com possibilidade de serem ampliadas, por meio de modelos inovadores e estratégias de advocacy que envolvam diferentes instituições e esferas da sociedade*” (FMCSV, 2018a, s/p). Nesse sentido, ainda de acordo com o escrito pela Fundação, a atuação visa “*inspirar pessoas, mobilizar lideranças públicas, sociais e privadas*” (FMCSV, 2018, s/p), ou seja, defende a lógica de um Estado sem inimigos, o novo Estado democrático, como afirma Giddens (2005), no qual a democratização ganha vantagem sobre a democracia e, nesse processo, o princípio é “obter mais com menos”. Para tanto, é imprescindível também a renovação, como já pontuado, da sociedade civil.

Além desse aspecto, Giddens (2001) observa que, para manter os princípios éticos e não impulsionar apenas um comercialismo, é fundamental focar no chamado “investimento em capital humano”, que deve ser uma tarefa conjunta do Estado, da família e das comunidades (OLIVEIRA, 2003). Nos parece que essa premissa justifica o empenho e a ênfase da Fundação em educar na primeira infância, mas educar a partir de um modelo. Essa formação adequada oportunizaria também, de modo especial, aos atores do terceiro setor serem empreendedores e ativos, mas com objetivo de profissionalidade e não por meio de “impulsos caritativos erráticos” (GIDDENS, 2001 p. 86).

Essa indicação de “assumir” e impulsionar o terceiro setor nos parece evidente quando a Fundação afirma que apoia programas públicos de referência e, mais que isso, oferece *“subsídios para aprimorar as ações e as estratégias dos gestores e monitoramos novas práticas e sistematização de metodologias que sirvam de referência para outros estados e cidades”* (FMCSV, 2018i, s/p). Desse modo, indica ainda que é necessário capacitar para fortalecer. Como a Fundação também partilha da lógica de potencializar as iniciativas locais, as quais, segundo Giddens (2005), são nas áreas mais pobres que, a partir de incentivos, podem gerar mais lucros, a Fundação tem como meta *“capacitação dos profissionais da primeira infância das áreas de educação, saúde e assistência social”* (FMCSV, 2018i, s/p), tendo em vista fortalecer as intervenções efetivas neste período de vida.

Com isso, a Fundação amplia o convite para trabalhar conjuntamente, indicando que tem incentivos e opções para: a) gestor público, b) executivos do setor privado, c) organizações sociais, d) imprensa, e) parcerias, f) academia (editais voltados para pesquisas sobre a primeira infância). Com relação aos incentivos e opções para executivos do setor privado (item b), a Fundação conta com a parceria da United Way Brasil, apoiando a iniciativa do instituto Great Place to Work (GPTW) de medir, a partir de 2019, o quão amigáveis as empresas são para com a primeira infância. Para tanto, desenvolveu um guia que *“traz iniciativas inovadoras de companhias que já adotaram a causa, além dos benefícios que as empresas podem ter com a implementação de políticas para a família”* (FMCSV, 2018j, s/p). Já com relação aos incentivos e opções para a imprensa (item d), a Fundação criou o guia Primeira Infância em Pauta, no qual *“traz orientações para aprimorar a comunicação de temas sobre essa fase fundamental da vida. Traz também sugestões para evitar armadilhas na escolha de palavras e imagens”* (FMCSV, 2018k, s/p); sua atuação nesse segmento conta ainda com a parceria do International Center for Journalists (ICFJ), a partir da qual são oferecidas diferentes capacitações, além de editais e outras formações, como a atualmente realizada em parceria com

o Dart Center for Journalism and Trauma, da Universidade de Columbia, em Nova York, para um *workshop* referente à crise de refugiados na Síria, tendo como foco a criança.

Esse tipo de atuação com chamadas e incentivos para iniciativas da sociedade civil reforça a tese de que há uma ratificação de um novo conceito de sociedade civil e de seu papel, não mais compreendida como expressão coletiva de sujeitos localizados nas relações sociais gerais e de produção, com identidade política coletiva na história, mas como “sociedade civil ativa”, isto é, como resultado de uma renovação comunitária, realizada por meio do aproveitamento de iniciativas locais, envolvendo o terceiro setor, as associações voluntárias e mesmo iniciativas individuais. Esses grupos, organizações, são cruciais, segundo Giddens (2005, 2007), para promoção da política da Terceira Via. No entanto, ainda segundo o autor, não implica em um repasse das obrigações sociais do Estado para a sociedade civil, mas um fortalecimento do primeiro, o qual necessita agir extraindo sustento da sociedade civil, ao mesmo tempo em que precisa desempenhar um papel ativo em regulá-la (GIDDENS, 2007). Ainda de acordo com o autor,

O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil moderna. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida dos problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas. E lucrará por sua vez, já que projetos colaborativos entre governo e grupos da sociedade civil exigirão que tais grupos sejam engajados, determinados e competentes (GIDDENS, 2007, p. 26).

Essa lógica, qual seja, de reforçar as iniciativas locais, o empreendedorismo, entre outros aspectos, aparece nos documentos da Fundação nos quais afirmam que, quem desejar fazer algo para transformar a realidade das crianças e suas famílias, dentro do seu contexto e zona de influência, pode contar com seu apoio, pois a Fundação acredita que as barreiras existentes hoje no país em relação aos problemas de educação e saúde na infância podem ser derrubadas com o trabalho em rede. Ainda segundo a Fundação, “*A conta é simples. Uma primeira infância com cuidados, amor, estímulo e interação pavimenta o caminho para que a criança aproveite todo seu potencial. Nasce um adulto mais saudável e equilibrado. E floresce uma sociedade com os mesmos valores*” (FMCSV, 2018l, s/p).

Essa concepção de organização social, segundo as premissas dos teóricos da Terceira Via, além de superar o “mundo das polaridades”, oportunizará a colaboração e a liberdade de escolhas individuais; além de construir um novo senso comum para o século XXI (MARTINS, et al., 2010). Nesse sentido, é fundamental um “novo Estado democrático”. O “novo Estado democrático” não seria, como anteriormente escrito, nem mínimo, nem máximo, mas forte, com grande capacidade de gerenciar, de fazer a governança. Assim, o “estado não deve dominar

nem o mercado, nem a sociedade civil, embora precise regular e intervir em ambos” (GIDDENS, 2007, p. 24).

Ainda nesse processo, é imprescindível “democratizar a democracia”, assim como compreender que a igualdade nesse novo Estado não significa a igualdade de renda e riqueza, mas a igualdade de oportunidade. Dessa forma, “o comunitarismo surge como remédio eficaz para a desintegração social advinda do predomínio do mercado e sua ideologia individualista. Seu fim é a restauração das virtudes cívicas e a sustentação dos fundamentos morais da sociedade (OLIVEIRA, 2003, s/p).

A lógica de igualdade de oportunidades, em detrimento à justiça social, fundamenta a justificativa da Fundação para investir na primeira infância, a qual preconiza que “*se mudarmos o começo da história, mudamos a história toda*” (lema do projeto Primeira Infância: prioridade absoluta). Com isso, ainda segundo informações da Fundação na meta de “sensibilizar a sociedade”, priorizam as classes C e D, pois acreditam que a informação transforma. Em outras palavras, se seguirmos esse raciocínio, as crianças provenientes de classes econômicas populares não possuem as mesmas igualdades de oportunidades pelo fato de seus pais não possuírem as devidas informações sobre desenvolvimento infantil.

As repercussões desses pressupostos, que instigam a perspectiva de “Capital Humano” substituindo a noção de direitos sociais absolutos, gera um “projeto *político pedagógico* atemporal que tem como objetivo a constituição de um novo sujeito, agente da ‘portabilidade de capacidade’, pronto para um novo contrato social baseado na autonomia e no desenvolvimento pessoal” (OLIVEIRA, 2003, s/p, destaque do autor).

Assim, afasta-se da possibilidade de políticas e ações que envolvam a todos de igual maneira, universal e não focal, mas acaba por privilegiar uma classe da sociedade, legitimando e normatizando um discurso e a produção de um certo “modo-indivíduo”, como anteriormente citado, conforme contribuições de Donzelot (1986). Dito de outro modo, a figura do “empresariamento social”, das ONG’s e Fundações, desobriga o Estado do financiamento dos recursos que deveriam promover a garantia dos direitos subjetivos universais.

No caso específico da Educação Infantil, é possível observar que, ainda que pese nas últimas décadas importantes conquistas legais e financeiras, também é notório o incremento e a entrada do chamado “novos atores sociais”, não mais apenas respondendo pelo atendimento direto à criança, mas discutindo e propondo políticas, metas e ações para a educação das crianças e de suas famílias, como por exemplo, a institucionalização do movimento Todos pela Educação, e a própria fundação em estudo, que a partir de 2003 modifica seu foco de atuação voltando-se especificamente ao desenvolvimento infantil, sendo que em 2007 formaliza-se este

foco para as ações da Fundação (FMCSV, 2007). Essa modificação de foco e incremento em ações formativas, conforme procuramos discutir, não foram realizados de modo descontextualizados, neutros, antes são realizados em momento histórico de apresentação dos pressupostos da Terceira Via como alternativa ao neoliberalismo.

Além desse aspecto, ao considerarmos a histórica marca do atendimento à Educação Infantil brasileira que sempre foi dividido com instituições filantrópicas, particulares e outras organizações, observamos ser necessário pensar essa relação, qual seja a relação entre o público e o privado na Educação Infantil, como sendo consolidada via uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2010), que surge fortemente nos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século XXI, materializando-se por meio de ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil. De acordo com Neves (2010, p. 24),

Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho do Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social.

Entendemos ainda, como procuramos discutir, que, esses novos “intelectuais orgânicos” se alicerçam no projeto político defendido pela Terceira Via (NEVES, 2010). Isto porque, seguindo os pressupostos desse projeto, os intelectuais, como os que compõem a FMCSV, são os responsáveis em formular, adaptar e difundir, de diferentes formas e linguagens, as ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas políticas ideológicas da burguesia mundial.

Nesse sentido, Oliveira (2003) afirma que, sob o disfarce de motivos ideológicos e fins até altruísticos, são organizados movimentos sociais que levam em seu bojo pessoas qualificadas, mas que, por vezes, não têm real consciência dos fins econômicos e ideológicos que participam ou aderem, já que é extremamente difícil para a grande parte da população compreender as condições modernas de existência social. Desta forma, vale deixar claro aqui que não estamos querendo indicar os atores sociais envolvidos como os responsáveis por esta defesa, necessariamente, mas problematizar que, de fato, as ações não são neutras, mesmo que todos os envolvidos não tenham tomado a consciência disso, podendo trazer prejuízos éticos e materiais que serão tardiamente percebidos.

Ao estudarmos a FMCSV, observamos que suas ideias e práticas coadunam-se com os pressupostos defendidos pela Terceira Via, sendo possível observar isso ainda na definição de suas prioridades quando afirma que pretende: a) mobilizar as lideranças públicas, sociais e

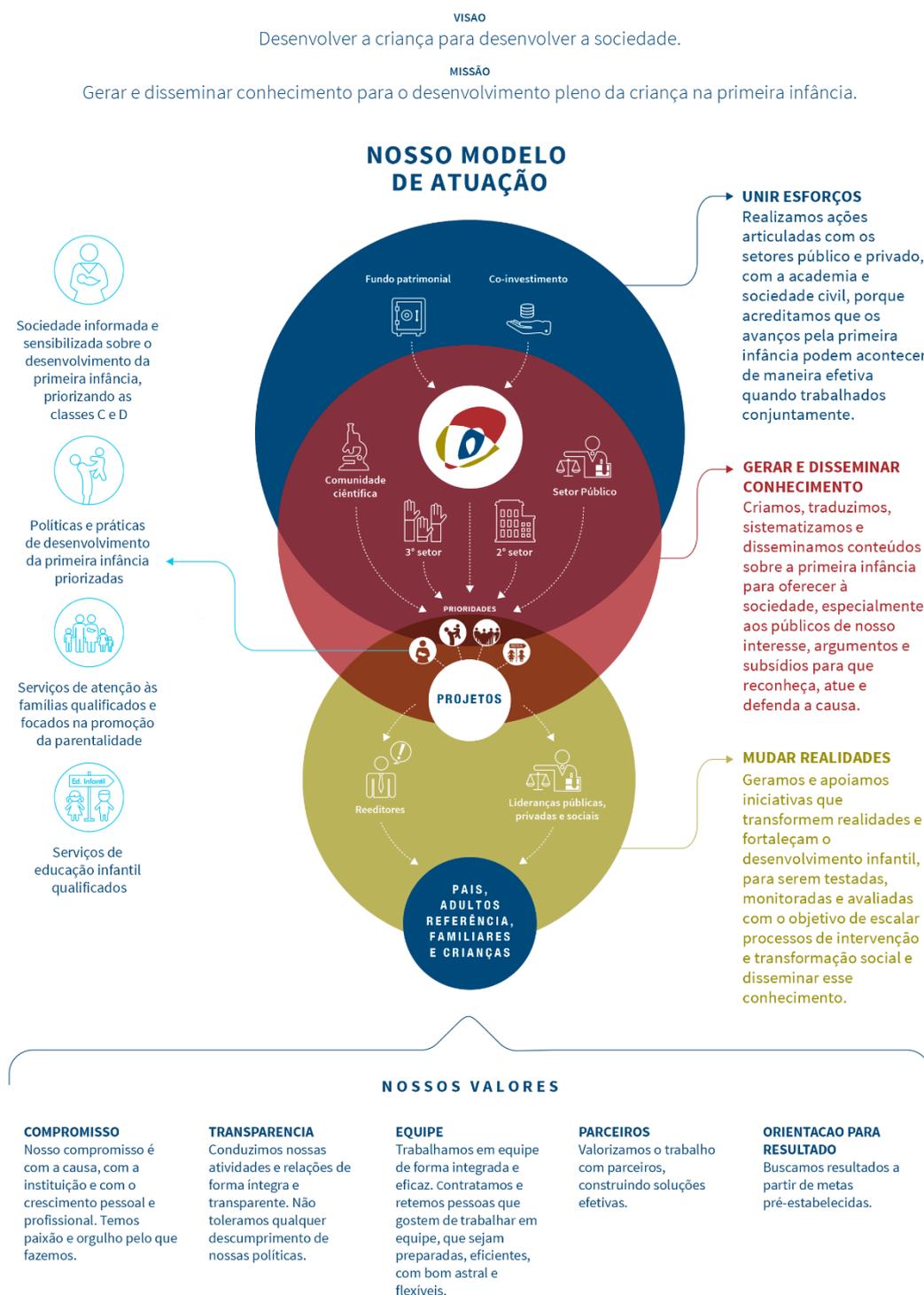
privadas; b) sensibilizar a sociedade; c) fortalecer as funções dos pais e dos adultos responsáveis pelas crianças; d) melhorar a qualidade da educação infantil no nosso país (FMCSV, 2018h, s/p).

Necessário ressaltar que dentro do objetivo de fortalecer e mobilizar lideranças públicas, sociais e privadas, a FMCSV criou o Núcleo Ciência Pela a Infância (NCPI), com o objetivo de *“ser uma ponte sólida entre o que é produzido pela comunidade científica e a sociedade”* (FMCSV, 2018g, s/p). A partir desse objetivo, o NCPI desenvolve atividades para *“tornar o conhecimento científico acessível à sociedade, para que sirva de subsídio para políticas e práticas que tratam dos primeiros anos de uma criança”* (FMCSV, 2018f, s/p). Nesse sentido, sua linha de ação é bem ampla, atuando tanto na elaboração como na divulgação de materiais para formação de professores/as, famílias e demais atores sociais que atuam com crianças, em especial, na primeira infância. Essa estratégia de divulgação do conhecimento, conforme indicam os documentos da Fundação, será marca presente em todas suas prioridades.

Assim, a Fundação atua, sob nossa perspectiva, na consolidação da concepção de sociedade civil defendida pela Terceira Via, construindo consensos e um novo padrão de sociabilidade, repolitizando a política, estimulando a pequena política em detrimento da grande política. Desse modo, o bem-estar social, antes tarefa do Estado, passa a ser compreendido como tarefa dos indivíduos e dos grupos sociais, por isso é fundamental educar as famílias das crianças, construindo uma nova cidadania política (NEVES, 2005).

No que diz respeito ainda ao novo estatuto da fundação, queremos aqui destacar algumas de suas mudanças que incluem: a) novo objeto social; b) criação de um fundo patrimonial; c) nova estrutura de *governança* (FMCSV, 2007). Sobre essas características, mostra-se o novo modelo de organização adotado pela fundação, com sua nova visão, missão e valores, na figura a seguir:

Figura 7 - Modelo de Atuação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal



Fonte: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/como-fazemos/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018

Destacamos aqui o modelo de “governança”, ao defender a união de esforços entre os setores públicos e privados, possivelmente a partir da compreensão de que o Estado deve ser, sobretudo, um regulador e não o ator em responsabilidades econômicas e sociais. Esta visão abre espaço para a ação e intervenção de novos atores e agências que não pertençam

necessariamente à esfera estatal. Nesta ideia, há uma crescente substituição do Estado, enquanto forma institucional, pelo mercado e pela sociedade civil (DALE, 2014). Este modelo adotado já nos primórdios da organização da fundação, como é possível observar na figura acima, merece um esclarecimento na medida em que nos aponta uma concepção de gestão divergente da democrática, mas próxima da teoria neoliberal e em consonância com a teoria da Terceira Via. Sobre isso, Harvey (2008, p. 77) nos indica que

Existe uma profunda suspeita na democracia. A governança pelo regime da maioria é considerada uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades constitucionais. A democracia é considerada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política. Em consequência, os neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elites.

Nesta perspectiva, Wood (2011) indica que o conceito de democracia em uma sociedade sob a hegemonia do capitalismo não pode ser visto em abstrato, pois afinal: “É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2011, p. 193).

Importante lembrar que um dos pressupostos principais da Terceira Via, como apresentado, é a urgência em se reformar o Estado e o governo, de modo que o governo possa agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade (GIDDENS, 2005). Assim, defende uma sociedade civil atuante, sendo que o governo deve aproveitar as iniciativas locais, envolver o terceiro setor, as associações voluntárias e as atividades empresariais sociais. Nesse processo, o projeto da Terceira Via se diferencia do projeto neoliberal, pois ao contrário desse, que defende uma diminuição do Estado e uma centralidade no mercado, a Terceira Via compreende que a reforma do Estado e do governo não devem resultar em diminuição de seu papel, antes defendem que esses devem ter maior influência, mas entendem que há diferença entre Estado grande e Estado forte, sendo que um Estado e governo forte significam serem mais eficazes e mais ágeis, a exemplo de muitos setores da economia (GIDDENS, 2001). Nesse processo, a Terceira Via defende ainda a necessidade de cultivo de capital social.

Com isso, estamos querendo dizer que é possível observar que a FMCSV, desde seu início, deixa clara a sua concepção de Estado: é preciso da atuação de especialistas e das elites para dar conta da legitimação de políticas públicas. Os teóricos da Terceira Via se aproximam aos neoliberais a partir da compreensão de que a crise vivenciada em nosso país está no Estado, e a estratégia de superação é o terceiro setor, que é caracterizado como o público não-estatal.

Assim, a tarefa de execução das políticas públicas é repassada para a sociedade civil, em nome da participação e democratização da democracia. A democracia concebida aqui se dá na defesa do terceiro setor na execução de tarefas que deveriam ser do Estado, principalmente no que tange às políticas sociais, o que não difere da proposta de neoliberal, como já citado. Demarcamos aqui, portanto, uma diferença de concepção de gestão democrática e de papel do Estado frente à execução das políticas públicas (PERONI, 2011).

Como indicado por Neves (2005), Martins (2009) e Martins e Neves (2010), a relação público-privada na execução das políticas públicas e a inclusão de atividades não-exclusivas pelo Estado têm sido fortalecidas por meio das parcerias, como estas feitas com a FMCSV, ressignificando o próprio conceito de gestão democrática na educação para a infância e na Educação Infantil. Fundamental lembrar que a adesão de muitos setores da sociedade à nova sociabilidade, pelos preceitos da Terceira Via, possibilita ainda mais a difusão desse projeto. Nesse processo, observamos a “desqualificação da política” (FONTES, 2006), ao mesmo tempo em que ocorre uma “repolitização da política” (NEVES, 2005) na qual a sociedade civil, impulsionada a ser ativa, se torna protagonista na vida social, e tomada como saída possível para resolver os problemas sociais (NEVES, 2010).

Procuramos aqui discutir a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal compreendendo-a como um novo ator social que se apresenta a partir de uma nova definição do papel do Estado. Em outras palavras, procuramos discutir como as estratégias, os programas e os próprios objetivos da fundação são modos de consolidar tanto um tipo de parceria público-privada, quanto de reformar um novo tipo de gestão pública.

Conforme indicamos, portanto, entendemos que a função da fundação vai ao encontro do projeto da Terceira Via, o qual, por sua vez, defende a urgência em se reformar o Estado e as formas de governo, e que nesse processo as parcerias público-privadas são grandes aliadas, posto que são geradoras de “novas oportunidades”. Não obstante, entendemos de modo diferente esse processo, e compreendemos que quando uma fundação privada assume função de pensar e/ou induzir políticas públicas, ela mais afasta o Estado do seu dever social do que efetivamente o pressiona para ampliar suas políticas sociais (CAMPOS, 2016).

Capítulo III

3. FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA A FMCSV

No capítulo anterior, abordamos a respeito da concepção de Estado emanada pela FMCSV em seu *site* oficial. Já neste capítulo, nosso propósito é nos atentarmos ao segundo aspecto do objetivo geral desta pesquisa que condiz em buscar compreender as concepções do desenvolvimento infantil que a Fundação se aproxima e/ou defende, a fim de problematizar a defesa de infância e projeto societário que essas concepções influenciam nas práticas sociais e educativas de uma gestão democrática. Para tanto, optamos pela seleção do documento intitulado “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”, da coleção “Fundamentos para a Primeira Infância”, utilizando como método de análise aproximações com a Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2008) e tomando como embasamento teórico a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil.

O documento selecionado faz parte da “Coleção Fundamentos” que foi elaborada com o propósito, segundo a FMCSV, de auxiliar profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade a compreenderem mais sobre o desenvolvimento infantil dentro da perspectiva por ela defendida. Entre os assuntos abordados nesta coleção estão as relações e os vínculos interpessoais no começo da vida, e aspectos emocionais, sociais e físicos do desenvolvimento infantil. O volume desta coleção denominado “Fundamentos para o Desenvolvimento Infantil: da gestação aos 3 anos”, o qual analisamos aqui nesta pesquisa, traz informações para profissionais que trabalham de alguma maneira com crianças na faixa etária do zero aos três anos de idade. Este documento é considerado pela FMCSV um marco teórico e norteador para os trabalhos realizados pela fundação, tal como descrito já no início deste documento: “*Também foi o ensejo de divulgar os princípios apresentados nos textos deste livro que impulsionou a FMCSV a desenhar seus cursos, definir suas publicações e organizar workshops e eventos*” (CYPEL et al., 2011, p. 07).

Desta maneira, partimos do pressuposto que este é um documento norteador e mandatário fundamentado nas concepções de desenvolvimento infantil da Fundação, certamente carregadas de ideologias, que buscaremos aqui compreender (considerando o princípio da não-neutralidade), as quais irão conduzir e orientar as ações e projetos da própria fundação, bem como para os leitores, cuidadores e/ou profissionais que trabalham com a primeira infância e que entrarem em contato com estas orientações.

Como já apresentado nos capítulos precedentes desta dissertação, tomamos aqui o embasamento e aproximações com a Perspectiva Tridimensional do Discurso proposto por Fairclough (2008), a fim de compreender os discursos expressos neste documento, entendendo quem os escreve, quais práticas discursivas e sociais que buscam legitimar ou transformar, em especial no que tange às suas concepções de desenvolvimento infantil. Desta forma, ressaltamos que as interpretações e discussões aqui elencadas se constituíram considerando o critério de intertextualidade, a qual considera que o texto, a prática discursiva e a prática social são elementos que compõe simultânea e dialeticamente o discurso (FAIRCLOUGH, 2008).

A partir da consideração desses aspectos e seguindo o modelo proposto por Cicarello Junior (2018), dentre as três dimensões apontadas por Fairclough (2008), realizamos as análises considerando a dimensão da prática discursiva, onde é possível apreender o contexto de produção dos textos e o modo como eles transfiguram convenções anteriores para gerar novos textos. Essa dimensão

Envolve processos de produção, distribuição e consumo de textos. No que diz respeito à produção, interpreta-se o modo como escritores(as)/falantes lêem o mundo. Com relação à distribuição, investiga-se para quem são dirigidos os textos, e as formas – incluindo tipos de mídia – como circulam (se são institucionalizados, se circulam em veículos de grande alcance etc.). No que tange ao consumo, busca-se entender como produtores(as) de textos e potenciais leitores(as)/ouvintes criam sentidos a partir dos conteúdos textuais; como estabelecem relações de coerência; como (re)criam a textualização de possíveis intenções (força ilocucionária); como se coadunam com outros textos (intertextualidade) e com outros discursos (interdiscursividade) (MEURER; DELLAGNELO, 2008 *apud* CICARELLO JUNIOR, 2018, p. 74).

Sendo assim, a partir de tais considerações a respeito das informações a serem buscadas nos documentos para proceder a análise da prática discursiva proposta por Fairclough (2008), foram tomados em consideração os autores e fontes referenciados pelo próprio documento de forma direta bem como de forma indireta, considerando os “não ditos” como dados expressivos de análise e posicionamento teórico e político, e que, portanto, podem e precisam ser apreendidos numa análise contextualizada. Elaboramos ainda um quadro, que será apresentado posteriormente, com alguns dados que nos auxiliam no decorrer do capítulo a analisar as concepções de desenvolvimento infantil presentes no documento selecionado.

Vale ainda esclarecer que o documento em análise foi lido e relido na íntegra e de forma cuidadosamente atenta pela pesquisadora; no entanto, devido a sua extensão, seria inviável abordar todos os momentos em que ele demonstra, implícita ou explicitamente, as concepções de desenvolvimento infantil, de modo que selecionamos alguns excertos e discussões que interpretamos como aqueles que mais evidenciam sua proposição, os quais serão pontualmente

discutidos a seguir. Assim, relembramos que todas as reflexões aqui levantadas partem de uma interpretação das autoras, dadas as nossas leituras teóricas, políticas, ideológicas.

Desse modo, este capítulo é organizado buscando inicialmente apresentar de forma breve os aspectos gerais do documento em análise, com destaque para dados relativos a sua identificação, contexto de produção, estrutura, organização e distribuição; na sequência, partimos para a etapa da análise das concepções, apresentando alguns excertos que, ao nosso ver, demonstram mais expressivamente as concepções de desenvolvimento infantil expressas no documento; para, por fim, discutir sobre a base epistemológica observadas nas análises.

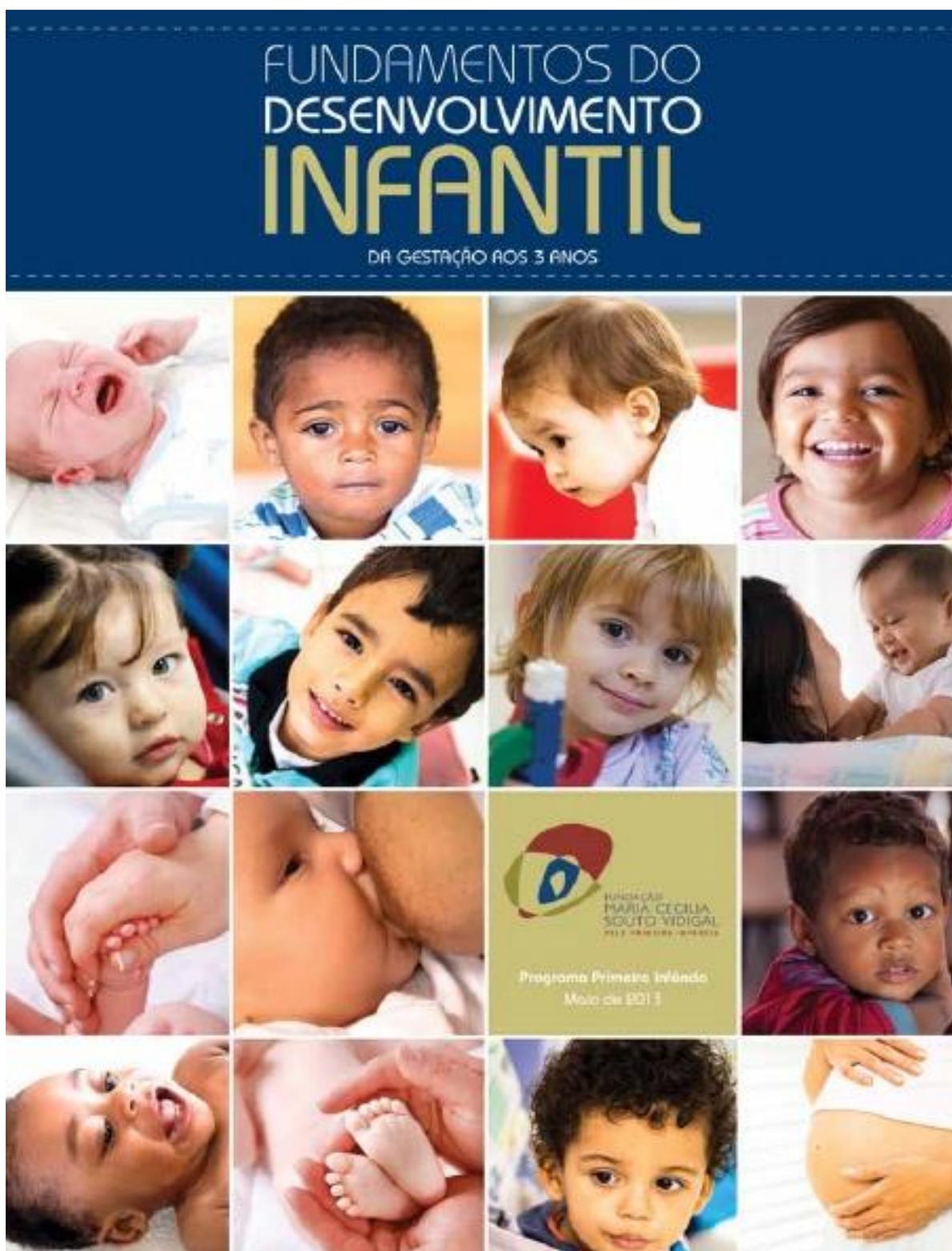
3.1. Aspectos gerais do documento “Fundamentos para o Desenvolvimento Infantil – da gestação aos 3 anos”

Foi por meio da obra “Fundamentos para o Desenvolvimento Infantil – da gestação aos 3 anos” que a FMCSV definitivamente defendeu a causa da Primeira Infância. O material traz conteúdos relacionados à saúde da criança, o pré-natal, o nascimento e aquilo que a FMCSV chama de “*cada etapa*³² *do desenvolvimento da criança*”³³ (CYPEL et al., 2011, p. 113). Antes de avançarmos, no entanto, primeiramente apresentamos a capa do documento em análise:

³² Discutiremos o conceito de “etapa” para o desenvolvimento infantil no decorrer deste capítulo.

³³ A partir deste momento passaremos a deixar as citações da FMCSV em itálico, para favorecer a identificação do leitor e da leitora.

Figura 8 - Capa do documento “Fundamentos do Desenvolvimento Infantil – da gestação aos 3 anos”



Fonte: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/o-que-fazemos/produtos-de-comunicacao/Paginas/Fundamentos-do-Desenvolvimento-Infantil.aspx>>. Acesso em: 11/07/2018.

Ao considerarmos a perspectiva semiótica da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2008), entendemos que é valioso analisar todos os aspectos simbólicos de um material, sendo

eles expressos em textos ou em imagens. Desta maneira, destacamos aqui algumas das percepções que nos chamam atenção na imagem expressa na capa deste documento.

Primeiramente, observamos o destaque da palavra “infantil”, sendo ela apresentada com uma fonte de letra maior do que o restante do título do documento, parecendo-nos buscar enfatizar o conteúdo expresso em todo o documento em uma palavra-chave, com maior significado. Na sequência, observamos 12 rostos de crianças, aparentemente de etnias diversificadas, em faixas etárias distintas; no entanto, todas aparentando não ultrapassarem os 3 anos de idade, demonstrando mais uma vez o público do qual os autores do documento pretendem explicar.

Nos chama a atenção o fato de que na maior parte das imagens ali expressas tem-se crianças isoladas, sozinhas. Quando há a presença de um “outro” nas imagens, percebe-se maior expressividade na figura feminina, buscando-se enfatizar o rosto do bebê e deixando a ação deste outro como em um plano secundário do campo visual. Em uma das imagens, observamos um adulto (possivelmente uma mulher) de costas; em outra, observamos mãos, possivelmente de um casal, parecendo ter a intenção de estimular o reflexo de preensão plantar (no pé) de um bebê; em outras duas imagens, observamos a presença de alguns órgãos do corpo humano, tais como mãos e seio.

Entendemos que todas essas imagens indicam uma intencionalidade ao leitor e à leitora que tomarem contato com este material. A nós parece indicar uma ênfase maior na criança, de forma isolada, sem interação com outras pessoas ou objetos, possivelmente indicando uma concepção de um desenvolvimento mais pautado na ordem individual, evolutiva, maturacional e biológica da criança. A presença do outro (geralmente uma mulher) também parece-nos indicar uma compreensão mais pautada no papel (em geral feminino) de estimulação e suprimento de necessidades da ordem fisiológica, tais como a amamentação.

Evidentemente, podemos também notar aspectos da ordem cultural nas imagens e observações realizadas, tais como a ênfase no papel da figura materna nas relações com a criança, indicando um papel construído historicamente e socialmente para o exercício e atividade a ser desempenhado especialmente pelas mulheres, retomando aspectos já trabalhados no início desta dissertação. Ainda podemos perceber que todas as crianças são apresentadas com dadas condições de higiene, limpas, bem vestidas, demonstrando uma mínima condição social ou até econômica. Tais observações poderão ganhar maior sentido e significado no decorrer das análises dos elementos verbais expressos no documento, sendo que, por ora, nossa maior intenção é a descrição dos elementos apreendidos.

Sobre dados de identificação do documento, destacamos que o mesmo foi publicado no ano de 2011, tendo um total de 174 páginas. É importante destacar que embora o documento seja relativamente antigo, ele continua sendo o documento base e norteador no que diz respeito aos fundamentos do desenvolvimento infantil para a FMCSV. Abaixo, apresentamos de maneira mais sistematizada os elementos que discutiremos na sequência:

Quadro 3 - Dados para análise do documento “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”

A	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO
1	Nome: “Fundamentos do Desenvolvimento Infantil: da gestação aos 3 anos”
2	Páginas: 174
3	Data: 2011
B	ESTRUTURA DO DOCUMENTO
1	Estrutura geral: Apresenta uma organização capilar composta por “Introdução”, na sequência apresenta 8 capítulos, sendo que dois deles, “A saúde integral da criança” (1º capítulo) e “O desenvolvimento infantil” (2º capítulo), estão integrados na parte introdutória do documento; em seguida vem “O pré-natal” (3º capítulo); “O nascimento” (4º capítulo); “A criança do 1º ao 12º mês” (5º capítulo); “A criança dos 13 aos 24 meses” (6º capítulo); “A criança dos 25 aos 36 meses” (7º capítulo); e “Sugestões de brinquedos” (8º capítulo).
2	Estrutura dos capítulos: O capítulo “O pré-natal” é composto por três assuntos, sendo eles “Assistência materna”, “Consulta pré-natal com o neonatologista” e “Aspectos emocionais”. Já o capítulo “O nascimento” é dividido em duas temáticas, sendo elas “O parto” e “Puerpério”, sendo que as duas temáticas são ainda subdivididas em outras discussões tais como “Assistência materna”, “Assistência ao recém-nascido” e “Aspectos emocionais”. Os três capítulos sequenciais, por sua vez, são subdivididos em: “O neurodesenvolvimento”, “Aspectos emocionais” e “Expressões e estímulos”. Por fim, é apresentado um capítulo com sugestões de brinquedos, adequados e correspondentes a determinados propósitos, tais como: “Atividades sensoriais-motoras”; “Atividades físicas”; “Atividades intelectuais”; “Brinquedos que reproduzem o mundo técnico”; “Desenvolvimento Afetivo”; “Atividades Criativas”; “Relações Sociais”.
C	PRODUÇÃO DO DOCUMENTO
1	Autoria: Um consultor técnico contratado (neurologista) e mais sete colaboradores, sendo eles, em sua maioria, voltados à área de formação em saúde.
2	Contexto de produção: “Em 2007, o Conselho de Curadores da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal tomou a decisão de criar a área programática do Desenvolvimento Infantil, mais recentemente renomeada para Desenvolvimento na Primeira Infância. Houve um claro entendimento, já naquela ocasião, de que o foco deveria centrar-se no período de 0 a 3 anos, pois as evidências acenavam para a importância dessa etapa da vida, considerando também a gestação. A partir de então, com esse propósito, organizou-se um Comitê de Especialistas (..)” (CYPEL et al., 2011, p. 09).
D	DISTRIBUIÇÃO DO DOCUMENTO

1	Público-alvo: Profissionais, cuidadores, familiares que estão em contato com crianças de zero aos três anos de idade e, conseqüentemente, tais crianças.
2	Forma de circulação: Disponível em domínio público no <i>site</i> oficial da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Link: https://www.fmcsv.org.br/en-US/biblioteca/fundamentos-do-desenvolvimento-infantil---da-gestacao-aos-3-anos/
3	Objetivo: “Esperamos com esta contribuição participar e auxiliar aqueles que buscam estratégias para melhor planejar e implementar os programas de desenvolvimento na Primeira Infância” (CYPEL et al., 2011, p. 09).
4	Destinatário: Profissionais ou cuidadores de crianças, na faixa etária de zero aos três anos de idade.

Fonte: Produção própria (2019) baseada no modelo de Cicarello Junior (2018)

Na sequência, retomaremos alguns dos elementos apresentados no quadro 2 acima, buscando discuti-los. Como mencionado na tabela anterior, o documento é estruturado da seguinte forma: capa, contracapa, ficha técnica com identificação nominal de seus produtores, quadro com mini currículo dos autores, agradecimentos, apresentação, índice, introdução e 8 capítulos, conforme o índice na imagem abaixo:

Figura 9 - Índice do documento “Fundamentos do Desenvolvimento Infantil: da gestação aos 3 anos”

INTRODUÇÃO	12
A SAÚDE INTEGRAL DA CRIANÇA	18
O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	32
O PRÉ-NATAL	40
Assistência materna	41
Consulta pré-natal com o neonatologista	54
Aspectos emocionais	55
O NASCIMENTO	66
Parto	67
Assistência materna	67
Assistência ao recém-nascido	78
Aspectos emocionais	89
Puerpério	90
Assistência materna	90
Assistência ao recém-nascido	94
Aspectos emocionais	99
A CRIANÇA DO 1º AO 12º MÊS	104
O neurodesenvolvimento	105
Aspectos emocionais	110
Expressões e estímulos	119
A CRIANÇA DOS 13 AOS 24 MESES	138
O neurodesenvolvimento	139
Aspectos emocionais	140
Expressões e estímulos	145
A CRIANÇA DOS 25 AOS 36 MESES	152
O neurodesenvolvimento	153
Aspectos emocionais	154
Expressões e estímulos	160
SUGESTÕES DE BRINQUEDOS	168

Fonte: <https://issuu.com/fmcsv/docs/fundamentos_do_desenvolvimento_infa/10?ff=true&e=3034920/2933840>

Acesso em: 06/06/2018

As formas de organização dos conteúdos dos capítulos parecem-nos indicar novamente, somados aos demais elementos anteriormente destacados, uma ênfase em determinados ciclos etários que caracterizam um desenvolvimento infantil pautado em etapas e, também, pautado nas maturações neurais e na realização de estímulos do entorno/meio. Tais características se aproximam bastante com a perspectiva de desenvolvimento humano de Piaget, tal como indica: “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (PIAGET, 1976 *apud* FREITAS 2000, p. 64).

Assim como afirmam Coll (1992) e La Taille (2003), estudiosos de Piaget, a perspectiva psicogenética de Piaget considera que há uma origem biológica a qual é ativada pela ação e interação do organismo com o meio (físico e social), havendo uma relação de interdependência entre ambos, no entanto, com uma maior prevalência no organismo, visto que, para esta perspectiva, ninguém poderá aprender algo além ou aquém do que a estrutura maturacional possibilita. Retornaremos a esta discussão no próximo item desta dissertação, à medida em que trouxermos alguns excertos dos textos do documento para análise, levando em consideração as concepções de desenvolvimento infantil apresentadas pela FMCSV, discutindo-as a partir dos pressupostos histórico-culturais do desenvolvimento ao qual nos fundamentamos.

Voltando aos elementos apresentado no quadro 2, na busca por conhecer os autores de tal documento, por compreender que isto nos possibilita também conhecer as bases discursivas e suas concepções, procuramos listar quem são os responsáveis pela formulação desse material, como demonstra a figura que segue:

Figura 10 - Colaboradores do documento “Fundamentos do Desenvolvimento Infantil – da gestação aos 3 anos”

Fonte: Elaboração própria (2018)

Conforme é possível observar, os autores dos documentos são profissionais com reconhecida formação em suas áreas, sendo predominantemente profissionais da área da saúde, valendo destacar que, dentre oito profissionais, há a presença de apenas uma pedagoga (possivelmente contratada como consultora colaboradora) e duas psicólogas. Certamente, as formações profissional e acadêmica dos autores influem em suas visões e preconizações, o que ficará mais evidente no próximo subitem deste capítulo.

Já no que diz respeito ao contexto de produção do documento, vale retomarmos o momento histórico. No início do capítulo anterior, apresentamos que a FMCSV, no momento de sua criação no ano de 1965, teve por objetivo desenvolver suas ações, estudos e projetos na

temática da leucemia e hematologia, considerando o motivo do falecimento da menina Maria Cecília, aos 13 anos de idade, filha caçula do casal Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e Maria Cecília Souto Vidigal. No entanto, observamos que, no ano de 2007, a Fundação passa por uma modificação em seu foco, objetivos e modo de atuação, sendo que “o *Conselho de Curadores da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal tomou a decisão de criar a área programática do Desenvolvimento Infantil, mais recentemente renomeada para Desenvolvimento na Primeira Infância*” (CYPEL et al., 2011, p. 09).

Desta forma, a FMCSV passa a se preocupar com a produção e difusão de informações para profissionais, cuidadores e familiares que estão em contato com crianças, especialmente em sua primeira infância, buscando “*com esta contribuição participar e auxiliar aqueles que buscam estratégias para melhor planejar e implementar os programas de desenvolvimento na Primeira Infância*” (CYPEL et al., 2011, p. 09).

Vale aqui considerar a conjuntura do país nesse período, sendo importante lembrar que, como já discutimos anteriormente, em 1990 houve a grande Conferência de Educação para Todos (em Jomtien, Tailândia) e que, dez anos depois, ocorreu a Conferência de Dakar (2000) para avaliação de uma década de implementação das metas definidas em Jomtien, na qual foi evidenciada a urgência dos países concentrarem ações na Educação Infantil. Assim, entendemos que, para além dos fatores indicados pela fundação da causa da modificação de seu foco, esse fato também não é neutro nesse processo.

Em 2007 ainda, foi lançado no Brasil o Plano de Desenvolvimento da Educação, que instituiu o FUNDEB, com a inclusão da Educação Infantil, e o desenvolvimento de um Plano de Ações Articuladas (PAR) que continha ações diretas para Educação Infantil. É nesse contexto que, em 2008, a fundação desenvolve o Programa de Desenvolvimento Infantil (PDI).

O Programa de Desenvolvimento Infantil (PDI) tem como missão “*melhorar o cuidado à primeira infância, de modo a favorecer o desenvolvimento infantil integral e integrado de crianças nos seus aspectos físicos, cognitivos e psicossociais*” (FMCSV, 2008, p. 7). Desta forma, sua busca é por contribuir para a redução de “*riscos de dificuldades psicossociais do indivíduo ao longo da sua vida - tais como dificuldade de aprendizagem, criminalidade, violência, droga adição, entre outros - acreditando favorecer a inclusão social*” (FMCSV, 2008, p. 7). Para tanto, seus objetivos são:

a) contribuir para a incorporação de conhecimentos, práticas e hábitos adequados nos cuidados às gestantes e crianças até três anos, tanto na cultura familiar como nas estruturas de serviços; b) explorar e desenvolver programas e estratégias eficazes para difundir de forma ampla para gestantes, famílias e cuidadores a importância do

vínculo afetivo no desenvolvimento e estruturação neuro-biológicos da criança até três anos de idade (FMCSV, 2008, p. 7).

A principal estratégia do PDI é a disseminação da informação e do conhecimento sobre desenvolvimento infantil nos seguintes temas: “estruturação neurobiológica da concepção até três anos de idade; Desenvolvimento do vínculo afetivo-emocional – Gestante e bebê – Família e bebê - Avaliação do desenvolvimento infantil – Desenvolvimento *esperado em cada fase* (aquisições motoras, sono, linguagem) – Instrumentos de avaliação individual e coletivo” (FMCSV, 2008, p. 7, destaque nosso).

O impacto almejado é que toda e qualquer criança tenha oportunidades para desenvolver todo o seu “*potencial* para um desenvolvimento físico, psíquico e social, na defesa de que este desenvolvimento possa contribuir para uma vida mais sadia, de oportunidades e de realização pessoal, familiar e social” (FMCSV, 2009, p. 8, destaque nosso). Assim, para selecionar e organizar o conhecimento existente, a Fundação formou um Comitê Assessor chamado de “Comitê de Inteligência”, formado por acadêmicos e prestadores de serviços, que desenvolveu um marco conceitual orientando e definindo as principais diretrizes do PDI (FMCSV, 2009).

Dentre as estratégias do PDI, a FMCSV escolheu projetos comunitários que permitem “*monitorar e entender porque os conhecimentos adquiridos não são aplicados*. Este conhecimento gerado é chamado de Conhecimento de Processo e representa a contribuição da fundação para o desenvolvimento infantil” (FMCSV, 2009, p. 9, destaque nosso).

Neste sentido, conforme informações dispostas no *site* da fundação, ela, em resumo, se dedica realizando “*ações de capacitação às famílias e gestantes, formações a profissionais e gestores que atuam na e com a primeira infância, e, realizando parcerias com organizações que possuem o mesmo foco: realizações de ações que fortaleçam o Desenvolvimento Infantil (DI)*” (FMCSV, 2009, destaque nosso). Neste sentido, a justificativa desse programa se deve por compreender que

O desenvolvimento infantil é a base do desenvolvimento humano. Uma melhor atenção na primeira infância resulta em melhores oportunidades de sobrevivência, crescimento e desenvolvimento integral do indivíduo. Além disso, a atenção adequada nesta fase possibilita benefícios sociais, redução de gastos governamentais e tem impacto nas possibilidades de emprego e geração de renda futura. Os primeiros três anos constituem um período crítico para a estruturação psíquica e para o desenvolvimento da inteligência (FMCSV, 2009, p. 9, grifos nossos).

Observa-se nessa compreensão a concepção de “Capital Humano”, que ganha força no Brasil nas décadas de 1950, e no âmbito educacional, nas décadas de 1960 e 1970, a ponto de se criar um campo disciplinar: a economia (política) da educação. Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produzem para explicar o fenômeno da desigualdade

social, sem colocar em pauta os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção por uma pequena parcela da população a despeito da venda da força de trabalho como única mercadoria que maior parte da população possui (FRIGOTTO, 2006). Neste caso, considera-se que o investimento na primeira infância seria a solução para a superação das desigualdades e diversas dificuldades sociais enfrentadas, desconsiderando-se que há por trás dessas condições uma forma estrutural desigual que as mantém e as legitimam.

Vale esclarecer aqui que entendemos os intelectuais da burguesia, analisam e escrevem suas teorias a partir de determinada visão de mundo, de concepção de desenvolvimento humano e de projeto societário. Nesse sentido, o modo de produção não é posto em evidência em suas análises, posto que defendem esse modo de produção. Assim, as incongruências, as desigualdades são procuradas nos sujeitos, nas relações sociais estabelecidas, nos investimentos pessoais. Ou seja, como Marx assinala em diferentes passagens de sua obra, os economistas e intelectuais burgueses não se focam em como se produz tal relação intrínseca ao capitalismo. Neste sentido, vale ainda apontar que:

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se um fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. A tese central da teoria do capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma teoria do “desenvolvimento”, sem desviar-se de sua função apologética das relações sociais de produção da sociedade burguesa, vai desdobrando-se, no campo da pesquisa, em trabalhos aparentemente contrários (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

Essa perspectiva de compreender as relações sociais, as condições de desenvolvimentos, ignorando ou minimizando os fatores econômicos, bem como não exigindo ações estatais, subsidiam as indicações da Fundação, que reconhece a centralidade da família no cuidado da primeira infância, a exemplo das políticas de Saúde e Assistência Social. No entanto, para que as famílias cuidem de forma “adequada” de suas crianças, como indica a FMCSV, elas precisam de suporte da Sociedade e do Estado para a implementação de programas que oportunizem as condições necessárias para esta tarefa. De acordo com os documentos, é a ausência de informação por parte das famílias que gera um cuidado e uma educação inadequada. Desse modo, o PDI toma como pressuposto que, embora haja divulgação significativa do conhecimento sobre a primeira infância, não há “comportamentos efetivos” que possibilitam melhores condições e atenção para a gestante, bem como à criança de zero a três anos. Assim,

a grande tarefa do PDI é “*promover a prática deste tipo de conhecimentos e conceitos de modo que toda criança atinja seu potencial pleno de desenvolvimento e torne-se um adulto saudável e capaz (física e emocionalmente)*” (FMCSV, 2009, p. 9).

O que nos é possível observar nessa defesa da participação da sociedade civil na construção e apoio às políticas públicas para primeira infância é o que Peroni (2011) nos aponta como o apoio ao recuo do Estado na efetivação de seus deveres, na medida em que se luta por fortalecer a sociedade civil. Assim, nos é possível notar uma proposta de parceria entre o público e o privado para ser possível a efetivação de ações em prol da primeira infância. Nesse sentido, o próprio papel que a fundação assume, seus objetivos, são indicativos de uma lógica que a sociedade civil deve assumir, constituindo não somente uma relação inteiramente nova entre o “público” e o “privado”, mas um “reino privado” (WOOD, 2011, p. 217), reforçando as indicações expressas no capítulo anterior dessa dissertação.

Para além desses aspectos, é necessário lembrar que essa nova configuração implica também em pressupostos ideológicos próprios de uma concepção determinada de desenvolvimento infantil e, de igual modo, implicam em uma concepção de Estado e de educação. Sob nossa perspectiva, a FMCSV se aproxima das indicações do projeto da Terceira Via que, mesmo às vezes se definindo diferente do projeto neoliberal, possui muitas similaridades em suas concepções e proposições.

Nesse sentido, de acordo com Apple (2003), é possível observar um forte movimento de uma nova classe média, ou a nova direita, composta de especialistas e profissionais qualificados, que rechaçam e/ou questionam as funções da “política” do Estado e o que ela significa. Nessa perspectiva, compreendemos que a fundação em análise entra nessa classificação feita por Apple (2003), na medida em que entre seus membros há especialistas que produzem conhecimentos, até certo ponto coerentes com as propostas de uma educação democrática, no entanto, ao se fazer por instituições privadas, acaba tomando para si o papel do Estado, desresponsabilizando e não pressionando o Estado na elaboração e na execução de políticas públicas para a infância.

A partir das considerações supracitadas, os próximos itens desta dissertação terão o objetivo de adentrar com mais profundidade nas concepções de desenvolvimento infantil que fundamentam as ações e proposições da FMCSV. Antes, ainda, vale mencionar que a leitura e as análises do documento selecionado foram instigantes e intrigantes, posto que muito das definições e defesas aproxima-se, por vezes, dos discursos e conceitos defendidos pelos profissionais de Educação Infantil. No entanto, a análise mais ampla dos elementos pré-textuais e textuais de todo o documento indica que há algumas diferenças de concepções daquelas por nós defendidas, posto

que, por vezes, a Fundação parece se posicionar na defesa do cuidado da infância com uma natureza endógena e como garantia de mão de obra qualificada futura, o que se afasta de uma concepção que defende a criança por reconhecer e defender o seu direito de estar em condições dignas de vivências que respeitem sua infância no aqui e agora.

Assim, observamos nos discursos alguns elementos que nos oportunizam tencionar algumas concepções defendidas pela FMCSV e problematizar o que significa esse tipo de proposição em um país de capitalismo dependente e com uma das distribuições de renda mais desigual do mundo. Para tanto, na sequência abordaremos duas categorias de análise de maneira a destacar, acrescentar e revisitar trechos e discursos a partir de reflexões e problematizações embasadas na Psicologia Histórico-Cultural e em análises referentes às discussões do modo capitalista e suas repercussões nas constituições subjetivas da criança.

3.2. O desenvolvimento infantil para a FMCSV em diálogo com a perspectiva Histórico-Cultural

Neste item, nosso intuito é trazer alguns excertos do documento analisado, em especial, no que diz respeito às concepções de desenvolvimento infantil difundida pela FMCSV, dialogando com as aproximações e os distanciamentos que elas apresentam com relação à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano por nós aqui defendida. Assim, buscando discuti-las, pretendemos trazer algumas problematizações e a ampliação no olhar de alguns pontos que identificamos válidos e importantes a serem considerados na atual conjuntura social e na defesa de um projeto societário coletivo e democrático a todas as crianças.

De antemão, esclarecemos que, em muitos momentos no decorrer da leitura e análise do documento, foi possível observar algumas similaridades e aproximações com a concepção histórico-cultural do desenvolvimento infantil e, considerando o fato de o documento ser produzidos por diversos autores, com diferentes perspectivas, há alguns pontos que parecem divergirem entre si, indicando algumas possíveis contradições. Neste sentido, entendemos que os discursos também indicam as contradições da ordem estrutural da nossa sociedade e, conseqüentemente, da própria constituição psíquica dos autores enquanto sujeitos históricos e sociais. Desta maneira, buscamos apresentar elementos nos quais consideramos mais expressivos para se compreender as concepções de desenvolvimento infantil da Fundação, dada a sua extensão, como já mencionado, trazendo em cena as contradições e problemáticas que a ordem social vigente nos impõe, as quais não podemos negar nem desconsiderar na construção do texto como expressividade de práticas discursivas e sociais.

Assim, iniciamos destacando que, já no início do documento, percebemos um aspecto evidenciado entre as concepções de desenvolvimento infantil da FMCSV, o qual se trata da sua compreensão da inter-relação do desenvolvimento com a Neurologia e a necessidade de compreendê-lo pelo viés das Neurociências. As pesquisas em Neurociências, como afirma o documento, “*vêm enfatizando a importância genética e a influência do ambiente (entorno) na organização da estrutura psíquica do indivíduo*” (CYPEL et al., 2011, p. 14). Assim, nesta colocação inicial, já nos é apresentado uma questão emblemática e polêmica, alvo de muitas disputas teóricas entre as áreas da Psicologia, Educação e Neurociências: a interação sujeito-meio-sujeito.

A fim de compreender qual seria a concepção da Fundação expressa nesse sentido, tendo em vista que há várias perspectivas de se conceber a interface das Neurociências relacionadas ao desenvolvimento humano, no início do documento, percebemos que a perspectiva de Neurociências apresentada pela FMCSV indica uma proximidade com uma visão mais endógena do desenvolvimento infantil, onde há o predomínio da organicidade maturacional sobre o desenvolvimento psíquico e que parece indicar a compreensão das “janelas de oportunidades”, conceito comumente associado à teoria de Gardner (1994), o que pode ser observado na citação a seguir:

A mesma neuroplasticidade que deixa a regulação emocional, a adaptação do comportamento e as habilidades vulneráveis ao rompimento precoce por causa de ambientes estressantes, também permite seu desenvolvimento bem sucedido com intervenções adequadas durante períodos sensíveis na sua maturação. Nessa fase da vida deve ser combinado o favorecimento do enriquecimento cognitivo com uma maior atenção na prevenção de adversidades significativas para o desenvolvimento do cérebro (SHONKOFF, 2011 apud CYPEL et al., 2011, p. 19, grifos nosso).

Essa perspectiva indica que desenvolvimento psíquico se dá a partir da maturação do cérebro, sendo que tal maturação necessita receber “intervenções adequadas” para desenvolver aprendizagens as quais ocorrem especialmente nos primeiros anos de vida. Assim, os primeiros anos seriam essenciais para o “desenvolvimento do cérebro”, na medida em que estes são os períodos mais suscetíveis para que as aprendizagens de habilidades ou o desenvolvimento de aptidões e competências ocorram de forma mais facilitada, como indicam o quadro a seguir:

Quadro 4 - Quadro indicativo dos períodos mais propícios ao desenvolvimento de habilidades

JANELAS DE OPORTUNIDADES - Períodos mais propícios ao desenvolvimento de habilidades	
Funções	Faixa ótima de desenvolvimento
Visão	0-6 anos
Controle emocional	9 meses-6anos
Formas comuns de reação	6 meses-6 anos
Símbolos	18 meses-6anos
Linguagem	9 meses-8 anos
Habilidades sociais	4 anos-8 anos
Quantidades relativas	5 anos-8 anos
Música	4 anos-11 anos
Segundo idioma	18 meses-11anos

Fonte: Dohert (1997) *apud* Bartoszeck (2007)

Assim, segundo Antunes (2002) e Bartoszeck (2007), estudiosos da área das Neurociências nesta perspectiva apresentada, o termo “janelas de oportunidades” correspondem aos chamados “períodos sensíveis” que dizem respeito às épocas em que o cérebro apresenta uma dada condição maturacional para o favorecimento de conexões entre as distintas áreas cerebrais que resultam nos processos cognitivos correspondentes aos aprendizados. Estes autores esclarecem que não se trata de um período em que se acaba, considerando a possibilidade da neuroplasticidade cerebral, mas, sim, de um período em que são mais facilmente adquiridas certas habilidades.

Pautadas em pesquisas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (MARTINS, 2013; PASQUALINI, 2016; ANJOS, 2017), concordamos que a ciência já demonstrou que os setores cerebrais são, de fato, influenciados pela forma como são excitados, de modo privilegiado, nas etapas precoces do desenvolvimento. Neste sentido, Vygotsky (1996, p. 299, grifo nosso) ainda indica que

os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, porque neles ocorre a formação das estruturas do psiquismo humano sobre o qual se desenvolverão as estruturas superiores do pensamento, decorrentes das relações estabelecidas pela criança com o mundo exterior.

No entanto, o que nos chama a atenção na perspectiva dos “períodos sensíveis” apresentada no documento em análise e que parece indicar um distanciamento da perspectiva histórico-cultural, como a citação supracitada, é a dada ênfase na necessária antecedência maturacional para o organismo estar “pronto” para receber determinados estímulos e, então,

adquirir determinados aprendizados, bem como a pouca ênfase dada nas relações e no processo humanizador³⁴.

Compreendemos que o termo “janelas de oportunidades”, ou ainda “períodos sensíveis”, não diz respeito necessariamente a um determinismo biológico correspondente à ideia de um ciclo que se fecha e não se é mais possível voltar, como muitos equivocadamente compreendem, conforme indica Bartoszeck (2007). Ainda assim, no entanto, é possível observar que este conceito carrega consigo uma predominância no aspecto maturacional e biológico para então a necessidade do recebimento de determinados estímulos para a efetivação da aprendizagem. Para evidenciar mais a perspectiva da Fundação, relacionada a esta questão, trazemos mais uma citação:

Toda a equipe estará consciente de que a aquisição dessa humanização se dá única e exclusivamente no contato, na relação com outro. E de que todo ser humano precisa de outro ser humano para se tornar humano. E de que as características dessas ligações primordiais influenciarão a instauração da vida mental e definirão a qualidade da subjetividade resultante. Do mesmo modo, gradativamente vão determinar as rotas mais favorecedoras ou não de desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, certamente dentro dos limites de sua constituição biológica (CYPEL et al., 2011, p. 15, grifos nosso).

Essa citação nos deixa mais claro que a Fundação considera, sim, a influência necessária da relação de um “outro” para o processo de constituição do humano; no entanto, deixa claro que isso se dá “dentro dos limites da condição biológica”. Isso parece-nos indicar uma predominância novamente da condição biológica para o desenvolvimento humano, perspectiva que se afasta da Teoria Histórico-Cultural, a qual concebe que a humanização nada mais é do que o processo de transformação do ser hominizado – “que dispõe de dadas condições naturais filogeneticamente formadas” – mas “que se forma e se transforma por apropriação da cultura” (MARTINS, 2013, p. 131). Em outras palavras, certamente há um elemento biológico considerado por ambas as perspectivas, no entanto, para a Psicologia Histórico-Cultural, para que haja o processo de humanização, é necessário que este elemento se transforme e não que seja apenas condição de transformação. Entende-se, então, que o processo de humanização não “nasce” simplesmente nas pessoas a partir delas mesmas, mas

resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos (MARTINS, 2013, p. 131-132).

³⁴ Posteriormente voltaremos para discutir especificamente este conceito, visto a sua importância para a Teoria Histórico-Cultural.

Assim, voltando à perspectiva da FMCSV, parece-nos que ela não traz nem nas citações mencionadas e nem no documento em análise como um todo a consideração da possibilidade de diferentes formas de humanização dadas pelas desigualdades sociais e objetivas de uma sociedade de classes. Isso nos leva a entender que, antes de a FMCSV se aproximar da perspectiva histórico-cultural, ela se aproxima em muito com a teoria da Epistemologia Genética de Piaget. A partir disso, como indica Cicarello Junior (2018), avaliamos que é preciso esclarecer as divergências conceituais e epistemológicas entre a teoria de Piaget e Vygotsky, na medida em que, embora ambas as teorias considerem a interação sujeito-meio-sujeito no processo do desenvolvimento humano, elas indicam claras e distintas compreensões sobre como se dá tal interação.

Segundo Ruiz e Bellini (1998), há muitas interpretações inadequadas e rasas da teoria da Epistemologia Genética de Piaget:

Hoje, falar da epistemologia genética é, ao mesmo tempo, falar de uma teoria muito complexa e mal compreendida, particularmente por aqueles que se atrevem a ser vulgarizadores da mesma. Os esforços no sentido da vulgarização têm sido direcionados para uma simplificação da epistemologia genética. Os frutos dessa simplificação têm imposto severas deformações ao pensamento piagetiano (p. 41-42). Pensar Piaget, a partir desse paradigma, é trilhar por um caminho muito perigoso e, em nossa leitura, sempre pobre e pouco honesto intelectualmente, pelas severas deformações que acaba impondo (p. 52).

Considerando suas aproximações com a teoria piagetiana, como iniciamos indicando e nos aprofundaremos na sequência, vale salientar que, após a leitura completa e cuidadosa de todo o documento em análise, sentimos a necessidade de trazeremos aqui alguns dos principais aspectos desta teoria, a fim de não realizarmos análises infundadas ou desonestas intelectualmente, como mencionado acima. Convém, no entanto, registrar que, devido ao objetivo deste trabalho, não pretendemos aqui explorar mais aprofundadamente esta teoria, mas indicar alguns breves pontos que consideramos necessário para que o leitor e a leitora compreendam as análises aqui empregadas. Dito isso, sigamos contextualizando brevemente a teoria de Piaget.

Antes de dizer sobre uma teoria, é fundamental considerar seu autor e as condições que foram partes constituintes da mesma. Assim, vale aqui citar que Piaget (1896-1980) teve sua formação na área de Zoologia, tendo aí fortes raízes para o seu pensamento e a sua teoria do desenvolvimento cognitivo. Ele é considerado um interacionista, na medida em que sua base epistemológica se afasta tanto da perspectiva inatista, quanto da perspectiva empirista, tendo como principal pressuposto que “o organismo herda um programa genético que fornece gradualmente (por um processo chamado de maturação) o equipamento biológico necessário

para a construção de uma estrutura interna estável a partir das suas experiências com o ambiente” (PHILLIPS JR., 1977. p. 26, grifos nosso).

Conforme o próprio Piaget (1978, p. 381, grifos nosso), podemos perceber seu caráter interacionista nos seguintes trechos de sua obra:

[...] o organismo e o meio constituem um todo indissociável [...]. Do ponto de vista do conhecimento, isso significa que a atividade do sujeito é relativa à constituição do objeto, do mesmo modo que esta implica aquela: é a afirmação de uma interdependência irreduzível entre a experiência e a razão. O relativismo biológico prolonga-se, destarte, na doutrina da interdependência do sujeito e do objeto, da assimilação do objeto pelo sujeito e da acomodação deste àquele (p. 26). Não consiste apenas, como pode fazer crer uma reflexologia impregnada de associacionismo empirista, num conjunto de respostas mecanicamente determinadas por estímulos externos e num conjunto correlativo de condutas que ligam os novos estímulos às reações antigas. Constitui, pelo contrário, uma atividade real, fundada numa estrutura própria e assimilando a esta um número crescente de objetos exteriores.

Assim, compreendemos que, para Piaget, a assimilação constitui como um “processo comum à vida orgânica e à atividade mental, logo uma noção comum à Fisiologia e à Psicologia” (AZENHA, 1993, p. 24). Portanto, “seja qual for o mecanismo íntimo da assimilação biológica, é um fato experimentalmente provocado que um órgão se desenvolve funcionando (mediante certo equilíbrio) entre exercício útil e fadiga”. Importante ainda destacar que a “assimilação explica um fato primitivo que é geralmente admitido como mais elementar da vida: a repetição”. Desta maneira, a noção de assimilação compõe a “coordenação entre o novo e antigo, que anuncia o início de um processo de julgamento” (PIAGET, 1978, p. 50-51).

Um outro elemento importante da teoria de Piaget diz respeito a sua compreensão quanto à hereditariedade da inteligência. Sobre isso podemos citar (PIAGET, 1978, p. 14-15, grifos nosso):

Quanto à hereditariedade da inteligência como tal, vamos encontrar a mesma distinção. Por uma parte, uma questão de estrutura: a ‘hereditariedade especial’ da espécie humana e suas ‘linhagens’ particulares comporta certos níveis de inteligência, superiores aos dos símios etc. Mas, por outra parte a atividade funcional da razão (o ipse intellectus que não provém da experiência) está vinculada, evidentemente, à ‘hereditariedade geral’ da própria organização vital: assim como o organismo não poderia adaptar-se às variações ambientais se não estivesse já organizado, também a inteligência não poderia apreender qualquer dado exterior sem certas funções de coerência (cujo termo último é o princípio de não-contradição), de relacionamento etc., que são comuns a toda e qualquer organização intelectual. Ora, esse segundo tipo de realidades psicológicas hereditárias é de uma importância capital para o desenvolvimento da inteligência. Com efeito, se existe verdadeiramente um núcleo funcional da organização intelectual que promana da organização biológica no que ela tem de mais genérico, é evidente que essa invariante orientará o conjunto das sucessivas estruturas que a razão vai elaborar em seu contato com o real; desempenhará assim o papel que os filósofos atribuíram ao a priori, quer dizer, imporá às estruturas certas condições necessárias e irreduzíveis de existência. Aconteceu, porém, cometer-se algumas vezes o erro de considerar o a priori como se fosse

constituído por estruturas feitas acabadas desde o início do desenvolvimento, quando, embora, a invariante funcional do pensamento esteja em ação desde as fases mais primitivas, só gradualmente é que se impõe à consciência, graças à elaboração de estruturas cada vez mais adaptadas ao próprio funcionamento. Logo, o a priori não se apresenta sob a forma de estruturas necessárias senão no final da evolução das noções, nunca em seu início: sem deixar de ser hereditário, o a priori encontra-se, por conseguinte, nos antípodas do que outrora se chamava 'idéias inatas'.

O que podemos compreender, portanto, é que para Piaget, a inteligência faz-se integrada às adaptações hereditárias do organismo, numa rede de relação entre o organismo e o meio, sendo que (PIAGET, 1978, p. 29)

Não se manifesta, pois, como uma potência de reflexão independente da situação particular que o organismo ocupa no universo, pois está vinculada, desde o começo, pelos a priori biológicos: a inteligência nada tem de absoluto independente, é uma relação entre outras, entre o organismo e as coisas. Ora, se a inteligência prolonga assim uma adaptação orgânica que lhe é anterior, o progresso da razão consiste, sem dúvida, numa conscientização cada vez mais profunda da atividade organizadora inerente à própria vida; e as fases primitivas do desenvolvimento psicológico constituem, tão-só, os níveis de conscientização mais superficiais desse trabalho de organização.

Desta maneira, como indicado por Freitag (1991), os mecanismos de assimilação e acomodação são entendidos por Piaget como um processo natural e esperado, sendo que o que diferencia o homem dos demais animais é o seu processo evolutivo no plano das estruturas cognitivas, “destinadas a facilitar a adaptação do organismo humano ao seu meio” (p. 35). Assim, seria necessário que o organismo encontre um ponto de equilíbrio entre suas necessidades biológicas fundamentais a sua sobrevivência, organização e adaptação ao meio.

De acordo com Duarte (1996), a teoria de Piaget, embora conceba uma relação interacionista entre o “organismo e meio”, traz uma ênfase significativa sobre a necessária maturação biológica sobre os processos de aprendizagem, ainda que considere necessária a interação da criança com o entorno por meio da estimulação. Para este autor (1996, p. 27), essa perspectiva se trata de um “modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto fenômeno histórico-social”. O que consideramos aqui é que, embora Piaget parta de uma perspectiva interacionista, sua visão de como se dá a constituição psíquica (desenvolvimento X aprendizagem), de sujeito e de mundo/meio nos parece bastante distinta da concepção de Vygotsky.

Ainda conforme Duarte (1996; 1998), não discordamos que a abordagem histórico-cultural também faz oposição às abordagens inatistas e empiristas. No entanto, nesta perspectiva, “mais importante do que superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto é buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são

históricos e quando a relação entre eles também é histórica” (DUARTE, 1998, p. 102). Portanto, a concepção do desenvolvimento humano de Vygotsky parte do pressuposto de que o psiquismo humano compreende um substrato orgânico e material, o cérebro humano, o qual, em sua materialidade, possibilita a atividade psíquica que se dá no mundo externo, histórico-social, em resposta à ação deste mundo sobre o indivíduo. Sendo assim, segundo Gomes (2013, p. 512, grifo nosso),

a relação sujeito-objeto é a base sobre a qual se constitui o reflexo psíquico da realidade, e os mediadores sociais (signos e instrumentos) exercem papel determinante na constituição das funções psicológicas superiores, as quais, na verdade, só se concretizam por meio da atividade social do sujeito.

Assim, enquanto para Piaget o desenvolvimento humano se dá na direção do indivíduo (concebido como um organismo) para a sociedade, para Vygotsky se dá a partir da sociedade para o indivíduo. Ou seja, para a primeira perspectiva (de Piaget), há primeiro a necessidade de uma dada maturação do substrato orgânico do indivíduo para se adquirir certos comportamentos estimulados pelo entorno, já para a segunda (de Vygotsky), há maior ênfase nos processos de mediações culturais para então se dar o processo de individualização (CICARELLO JUNIOR, 2018).

Destacamos aqui que a concepção de desenvolvimento e aprendizagem para ambos os teóricos são ainda distintas. O cerne da Epistemologia Psicogenética concebe que é o sujeito, com uma dada condição biológica maturacional, quem agirá ativamente sobre o mundo, aprendendo por meio de suas ações sobre o mundo. Assim, a aprendizagem deve ser espontânea, dado o contato da criança com os estímulos disponíveis no mundo. Sendo assim, há uma direção do desenvolvimento para a aprendizagem. Nesta perspectiva, Ferreiro e Teberoski (1999, p. 29) afirmam que o sujeito cognoscente “não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência”, e que, portanto, o sujeito da aprendizagem é quem está no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz a aprendizagem por meio da mediação.

Dessa forma, conforme indicado por Martins (2013), contrapondo-se radicalmente às concepções de desenvolvimento determinado por fatores internos e individuais, Vygotsky voltou-se para a análise dos comportamentos complexos culturalmente formados, os quais correspondem ao processo de humanização do psiquismo. Desta forma, na condição de produto histórico e por decorrência de rupturas com os determinantes naturais, é que ocorre um salto qualitativo na constituição psíquica humana. Ao analisar o papel dos signos, “o autor indica a

existência de modos qualitativamente distintos de funcionamento psíquico” (p. 132). Continua a autora (MARTINS, 2013, p. 132):

Um modo, advindo de condições biológicas, naturais; e outro, produzido em condições sociais de vida e de educação. As funções psíquicas consubstanciadas no primeiro modo, adjetivou como funções psíquicas elementares, primitivas e, às funções instituintes do segundo modo como funções psíquicas superiores. As primeiras, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; as segundas, produtos da evolução histórica e especificamente humanas, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social.

Assim, Vygotsky (1997) busca ampliar a concepção de desenvolvimento do ser social, considerando como imperativo sua constituição por meio dos signos, que operam como um estímulo de segunda origem, que transforma as expressões espontâneas do sujeito em expressões volitivas. A partir disso, “o novo consiste em que é o próprio homem quem cria os estímulos que determinam suas reações e utiliza esses estímulos como meios para dominar os processos de sua própria conduta. É o próprio homem quem determina seu comportamento com a ajuda de estímulos-meios artificialmente criados” (VYGOTSKY, 2000, p. 77, grifos nosso).

Martins (2013) indica, nesta perspectiva, que as operações que atendem aos signos é que conferem novos atributos às funções psíquicas e assim é que o humano adquire um funcionamento distinto qualitativamente, “superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação” (p. 133). Com isso, Vygotsky indica que o comportamento do sujeito no mundo para que este se humanize é necessariamente mediado por signos, trazendo intencionalidade socialmente construída nas ações do sujeito no mundo, o que promove o desenvolvimento. A peculiaridade desse processo reside no entrelaçamento entre o cultural e o biológico, sendo que o desenvolvimento não se realiza automaticamente por conta de um enraizamento biológico, mas como resultado dos processos psicológicos elementares e os superiores, formas culturalmente desenvolvidas de comportamentos e requeridos à vida social.

Assim, embora a perspectiva de sujeito para ambos os teóricos, Piaget e Vygotsky, parece indicar um ser ativo diante do mundo, podemos perceber um dissenso entre eles. Para Piaget, tem-se “naturalmente” um ser mais ativo, sendo que para Vygotsky, este ser necessita de um processo de mediação (por meio de instrumentos e signos) para ser, então, do processo de socialização para a individualização, parte ativa deste processo, a partir de sua particular significação diante de suas vivências. Neste sentido, destacamos um trecho do documento analisado, onde Cypel et al. (2011, p. 16, grifos nosso), indica que “[...] o aprendizado, seja qual for, acontece pela própria situação vivida – é o aprendizado pela experiência. Que será

justamente aquela ‘aprendizagem’ que se faz com sentido, com significado, e que somente assim poderá ser assimilada e ‘transmitida’”.

O que podemos notar aqui é a concepção de um sujeito que interage no mundo, pela sua experiência neste mundo e, assim, dada sua relação direta com os estímulos do entorno, “assimila” a aprendizagem, perspectiva essa bastante próxima aos pressupostos citados acima sobre a Epistemologia Genética de Piaget. Assim, temos a relação do desenvolvimento para a aprendizagem, e do indivíduo com sua ação imediata (não necessariamente mediada) no mundo. Para a teoria histórico-cultural, no entanto, essas duas perspectivas destoam de sua defesa de concepção de sujeito e de mundo e da forma como se dá a inter-relação sobre ambos, na medida em que, como dito anteriormente, para Vygotsky, seria a aprendizagem que geraria o desenvolvimento, e ainda, essa ação do sujeito no mundo se daria necessariamente de forma mediada por um outro.

Destacamos ainda que, na medida em que para Piaget o aprendizado se dá pela e na experiência, como indicado na citação supracitada, para a Psicologia Histórico-Cultural a aprendizagem não se dá pela experiência, mas, sim, pela vivência. Experiência é, segundo a perspectiva histórico-cultural, um conceito mais individualista e naturalizante, ou seja, que carrega em si uma certa negligência em considerar uma relação dialética e perpassada pela significação que só é possível dada a relação mediada por instrumentos e signos do sujeito no mundo (VYGOTSKY, 2010). De modo diferente, vivência implica em

encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (p. 11). [...] A criança é parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realizam através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança (VYGOTSKY, 2010, p. 383, grifos nossos).

Esclarecemos que em alguns momentos do documento em análise é também trazido o termo “vivência”, como a seguir:

Trataremos de considerar desde o bebê, de forma mais abrangente, a organização neurobiológica que acontece concomitante aos sucessivos processos de aprendizado determinados pelas vivências interpessoais e pelo ambiente. O desenvolvimento morfológico do sistema nervoso inicia-se já nas primeiras semanas do período embrionário, com a formação da placa neural originada do ectoderma. A partir desse momento, sabemos que diferentes modificações vão se sucedendo até o nascimento, tanto do ponto de vista macroscópico quanto microscópico, organizando as estruturas e redes neurais, preparativos para as exigências funcionais que vão se instalar no processo maturacional. Mas do ponto de vista estrutural, o que ocorre quando o recém-nascido inicia suas interações com o ambiente? [...] Que impacto e interferência sofre e como se organiza a circuitação neuronal com a sucessão das vivência que a criança vai tendo?” (CYPEL et al., 2011, p. 33, grifo nosso).

O podemos observamos aqui é que, embora se tenha utilizado o termo “vivência”, não parece haver uma distinção conceitual como a anteriormente apresentada, a não ser a mera troca de palavras, tidas como sinônimas. O que queremos aqui destacar é que, ao trazer estes conceitos como sinônimos, tem-se uma perda da compreensão de que o que marca o papel que o entorno ou ambiente terá sobre a criança e seu desenvolvimento é a significação dada pelo afeto dessas influências sobre sua vida, e que elas vão predominar sobre as correlações de aspectos neurobiológicos correspondentes aos comportamentos. Neste sentido, defendemos que há uma relação dialética e dialógica, onde há concomitantemente a ação do meio sobre a criança, com a sua ação envolta de sentidos (individual) e significados (sociais), sendo que ambos se dão no processo de constituição da humanização que só é possível por meio da mediação (VYGOTSKY, 2000).

Vale destacar ainda que, como indica Martins (2016), as mudanças cerebrais são, em última instância, produtos das atividades sociais. Portanto, diferentemente da perspectiva de Piaget, é a qualidade da mediação que irá determinar o desenvolvimento psicológico. Nesta perspectiva, embora o substrato orgânico seja condição dos fenômenos psíquicos, o processo cultural é determinante para os processos orgânicos do indivíduo. Assim, há um direcionamento dialético que se dá a partir da relação da criança com os elementos culturais historicamente constituídos e vice-versa. Complementando essa compreensão, Leite (2015, p. 55, grifo nosso) afirma que

a filogênese não se repete na ontogênese da criança, no entanto alguns aspectos apresentam semelhanças, como, por exemplo, a passagem da condição biológica para a cultural das funções psicológicas, de primitivas em culturais devido às apropriações que esta faz dos instrumentos e signos de sua cultura.

Dito isto, de acordo com a premissa de que “a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1996, p. 264), consideramos que a primeira questão a ser considerada no desenvolvimento infantil deve ser a situação social em que se dá este desenvolvimento, pois esta é que

Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, [...], a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento.

Para continuarmos esta discussão, trazemos outra citação da Fundação que merece ser considerada:

As primeiras interações afetam diretamente a forma como o cérebro será “tramado”. As condições do ambiente – nutrição, cuidado e estímulos – o afetarão profundamente. Embora possam ser levantados aspectos universais a todos os seres humanos, cada um é singular e processa suas experiências com o mundo, com os outros e com os objetos de forma muito particular: temos aqui o sempre polêmico embate “natureza-cultura”, impossível de serem separados ou polarizados (CYPEL et al., 2011, p. 123, grifos nosso).

Podemos destacar aqui a ênfase voltada ao ambiente e a relação com o outro baseada especialmente na “estimulação”, o que destoa de uma compreensão onde o desenvolvimento psicológico não se pauta em uma relação imediata com o meio, mas, sim, mediada. Para Luria (2001), o amadurecimento do substrato orgânico não ocorre de forma independente, mas no processo da linguagem e da atividade objetiva mediada por um outro e na aquisição de instrumentos e signos da cultura, ligado às condições objetivas da organização social. Assim, como indicam Cheroglu e Magalhães (2016, p. 107),

Há que se considerar o desenvolvimento infantil como um processo culturalmente mediado e dependente das condições concretas nas quais ocorre. A história de vida de cada sujeito singular ocorre em condições sociais particulares, que refletem o ‘lugar’ ocupado por ele na sociedade. O acesso aos signos e bens culturais e a forma como esse acesso se realiza é um traço distintivo na formação social de cada criança.

A partir da compreensão supracitada, entendemos ainda mais o peso e a responsabilidade da ação e instituição educacional, bem como das relações que se dão entre a criança e o mundo, para se compreender sua forma de aprender, para além de suas condições meramente orgânicas e individuais. Vale aqui esclarecer que não descartamos a possibilidade de uma dada condição orgânica afetar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, mas essa compreensão, ao nosso ver, em hipótese alguma deve ser a primeira possibilidade a ser considerada, de forma a não culpabilizar ou estigmatizar esse indivíduo por algo que, boa parte das vezes, reflete aspectos sociais e culturais que deverão ser trabalhados no processo de mediação, e não focando meramente na criança.

Neste sentido, partimos do pressuposto que, para se compreender dados aspectos do desenvolvimento infantil para além de sua aparência, antes é preciso conhecer sua origem e seus nexos causais, transformando o objeto em processo. Assim,

O cérebro, à margem do desenvolvimento cultural da personalidade, deixado ao seu próprio arbítrio, não chegaria jamais a tal combinação de funcionamento. [...] Não foi o cérebro o que por si só originou o pensamento lógico, o cérebro foi o que assimilou o pensamento lógico no processo de desenvolvimento histórico do ser humano. Para que isso se produza, não se precisa reconhecer a existência de uma principal função específica no cérebro. Basta apenas admitir que na estrutura do cérebro e no sistema de suas funções essenciais há possibilidades e condições para que surjam e se formem sínteses superiores (VYGOTSKY, 1996, p. 181).

Dessa forma, vale reafirmarmos o que já foi mencionado anteriormente a respeito da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, que as formas de comportamentos elementares do ser humano, as funções psíquicas elementares, estas, sim, são funções biológicas, pertencentes a toda classe de animais. No entanto, ao considerarmos as funções psicológicas superiores, inerentes apenas à condição humana, estas não podem ser reduzidas a um produto orgânico, uma vez que sua origem se dá na complexidade das condições sociais da vida humana. É, portanto, a cultura que “[...] origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2012, p. 34). Neste sentido ainda, consideramos que

A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, isto é, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar baseada na sinalização que reflete passivamente os vínculos naturais de toda sorte de agentes. A adaptação ativa exige o fechamento ativo daquele tipo de vínculo, que é impossível quando a conduta é puramente natural – isto é, baseada na combinação natural dos agentes. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria, com a ajuda dos signos externos, novas conexões no cérebro. Partindo dessa tese, introduzimos como curso na nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação, segundo o qual é o homem quem forma externamente as conexões no cérebro, o dirige e, através dele, governa seu próprio corpo (VYGOTSKY, 2012, p. 85, grifo nosso).

Ainda em relação a concepção de desenvolvimento infantil da Fundação, o documento enfatiza que: *“Quando uma criança interage com o meio, novos estímulos transitam por esses caminhos, implicando um aumento muito rápido na produção das sinapses durante os três primeiros anos de vida”* (CYPEL et al., 2011, p. 20). Percebemos aqui, novamente, uma ênfase na relação da criança diretamente com o meio como se ele oferece estímulos por si só, não trazendo aqui o aspecto fundamental da mediação dadas pelos signos para que estas influências do entorno sejam significadas de acordo com o que é histórico e culturalmente construído. Dessa forma, não se considera que é humano e suas construções históricas e sociais que o tornam o sujeito da atividade, sendo que o “o cérebro é tão somente o órgão dessa atividade psíquica” (ANJOS, 2017, p. 80).

Não obstante, interessante observar que o mesmo documento também indica que *“A maneira como os pais, as famílias e os outros cuidadores irão relacionar-se com as crianças pequenas e assim como a mediação que fazem entre a criança e o ambiente, poderão afetar diretamente os circuitos neurais”* (CYPEL et al., 2011, p. 123, grifos nossos). Percebemos aqui que até se é mencionado a influência da mediação, no entanto, a ênfase não parece estar nela,

ao inferir o termo “poderão” e também ao considerar o peso dado aos “estímulos” da citação anterior. Em outras palavras, há conhecimento e consideração e que o outro não é apenas um facilitador, mas também há evidências, como já procuramos indicar, que a ação do outro não é compreendida como constituidora. Desse modo, seguindo essa concepção é possível “treinar” as pessoas para melhorar estimular as crianças. Isto é, importante os adultos saberem o que oferecerem de experiências, e em que momento devem ser oferecidas. Nossa perspectiva questiona essa lógica, posto que entendemos que as mediações são também constituídas pelas vivências de quem as realizam. Assim, uma pessoa com vivências limitadas, tendo em vista sua própria condição econômica, haja vista que em países capitalistas o acesso aos bens culturais é distinto por classes econômicas, não pensamos que apenas “treinar”, “capacitar”, “informar” seja suficiente para oportunizar distintas vivências. Nisso também reside a defesa da educação infantil para todas as crianças. Nesse sentido, entendemos que

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das várias ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente (LURIA, 2013, p. 110).

Assim, o vínculo entre criança-sociedade realiza-se, necessariamente, mediante a atividade que essa criança exerce sobre o mundo. Urge, portanto, analisar, sobretudo a atividade da criança e como esta é constituída dada as suas condições de vida. É deste modo que será possível compreender de forma adequada o papel condutor da educação na atividade e em sua atitude com a realidade, determinando sua consciência (LEONTIEV, 2001). Nesta perspectiva, como indica Martins (2006b, p. 30), “o papel da educação escolar no desenvolvimento humano radica na análise do conteúdo da atividade do aluno, o que possibilita a compreensão da formação de seu psiquismo e de sua personalidade”. Essa análise se refere à atividade dominante, ou atividade-guia, que significa determinados tipos de atividades que se apresentam mais significativos em determinados períodos do desenvolvimento, discussão esta que não fica evidenciado em nenhuma parte do documento em análise.

Vale ainda mencionar que a mediação realizada pelos pais ou cuidadores, como já pontuamos, não se encontra desvinculada das condições socioeconômicas da sociedade capitalista e suas contradições, responsável pela corrupção da personalidade humana e pelo desenvolvimento desigual dos indivíduos (TULESKI; EIDT, 2016; VYGOTSKY, 2004). Neste sentido, percebemos que a ênfase dada aos estímulos na primeira infância parece estar muito mais em consonância com a ordem social vigente do que buscando problematizá-la:

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para estabelecer os alicerces das suas aquisições futuras. Reconhece-se que investimentos para aprimorar as condições de vida nesse período permitem a criação de sociedades harmônicas, acolhedoras e respeitadas com o ser humano. Um ambiente assim estruturado oferecerá oportunidade para que as pessoas adquiram e desenvolvam melhor suas potencialidades humanitárias, com maior produtividade econômica (CYPEL et al., 2011, p. 13, grifo nosso).

Percebe-se aqui a aproximação com o entendimento da criança como “devir-a-ser”, e com o propósito de ensiná-la na perspectiva do “aprender a aprender”, a qual é voltada para a sua produtividade econômica e contribuição social a partir do desenvolvimento de suas potencialidades e competências, para a manutenção da sociedade pautada no lucro econômico, a despeito da superação das desigualdades econômicas. Essa perspectiva do “aprender a aprender” fica bem evidente quando Cypel et al. (2011, p. 119-120) cita os quatro pilares da educação propostos por Jaques Delors para a UNESCO, sendo eles: “Aprender a conhecer”; “Aprender a fazer”; “Aprender a viver juntos”; e, “Aprender a ser”. Assim, segundo Duarte (2001), presenciamos a influência das pedagogias do “aprender a aprender” que estão em consonância com o projeto neoliberal, e também com o projeto da Terceira Via.

Perde-se, assim, a busca por vivências diferenciadas para que a criança viva a sua infância apropriando-se dos símbolos e da cultura humana, tanto pelo acesso aos elementos da natureza quanto aos elementos e signos culturais dados a partir da arte, da produção de tecnologias e etc. Percebemos ainda o foco no acesso aos estímulos vindos dos pais e cuidadores, e a necessidade, portanto, de informá-los:

Muitas vezes, excesso de expectativas, ansiedades e mesmo desconhecimento por parte dos pais interferem no desenvolvimento da criança, desviando-a do seu modo pessoal de crescimento e de sua coordenação natural interna. Isso cria desajustes em seu comportamento, em virtude da confusão entre seus impulsos de amor e ódio – impulsos que predominam, com frequência, nesta época (CYPEL et al., 2011, p. 140, grifo nosso).

Percebemos mais uma vez que o “não dito” muito nos revela. Durante todo o documento, não é trazido em pauta a necessidade de considerarmos que as diferenças econômicas interferem não só no acesso às informações a ser suprido por programas sociais, mas, sobretudo, no acesso aos bens culturais e às condições concretas e objetivas que interferem na disponibilidade afetiva e material desses familiares e/ou cuidadores. Neste sentido, Leontiev (2001) afirma que o lugar que a criança ocupa no sistema das relações humanas é afetado pela influência das circunstâncias concretas de sua vida.

Pensando em uma sociedade organizada pelo modo de produção capitalista, a lógica de considerar primeiro a relação de mediação e o acesso igual aos bens culturais produzidos pela humanidade por todas as crianças e, somente em última instância, ser considerada a ênfase

maturacional, evolutiva e biológica do indivíduo, parece não condizer com as práticas e ideologias de manutenção da ordem vigente. Sobre isso, Moysés e Collares (2013, p. 11) trazem importante reflexão:

A naturalização dos padrões de comportamento, levando à crença generalizada de que se deve agir segundo determinados moldes, é um dos elementos fundantes da submissão, do não questionamento, da docilização de corpos e mentes, tão cara e necessária à manutenção da ordem vigente, em todos os tempos.

Assim, a medicalização da vida passa a dar uma ênfase biológica e patológica ao que, muitas das vezes, trata-se de “processos e relações socialmente constituídos e, em decorrência, desconstrói direitos humanos, uma construção histórica do mundo da vida” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 13). Como Iriart e Iglesias-Rios (2013) afirmam, não podemos deixar de levar em consideração que vivemos em uma sociedade marcada pelas desigualdades e movida pelo produtivismo e consumismo, onde antes importa ter consumidores do que cidadãos.

Especificamente em relação à medicalização da infância, ocorre que há uma significativa relação da medicalização com a educação, reduzindo o “não-aprender” a disfunções desconectadas dos problemas do sistema educacional, das condições objetivas da vida, das relações sociais e econômicas que afetam a vida dessas crianças, que acabam por serem rotuladas e, assim, passam a sofrer ainda mais uma violação de direito na medida que passam a ser consideradas as únicas responsáveis por suas dificuldades. Desta maneira, a medicalização do campo educacional e mesmo da educação infantil acaba por alicerçar preconceitos e práticas excludentes travestidos de ciência (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

Assim, é preciso pensar as crianças como sujeitos sociais concretos que constituem seu desenvolvimento por meio de determinações sociais, econômicas, políticas e culturais historicamente construídas, “meio importante tanto para reduzir o desvio social causado pelo capitalismo neoliberal como para aumentar a competitividade econômica naquele mesmo ambiente econômico” (MOSS, 2002, p. 241). Assim, uma concepção de desenvolvimento infantil pautada numa perspectiva mais endógena implica em uma dada ação educativa a ser realizada pela família e/ou pelos cuidadores, pautada no respeito à espontaneidade da criança e no acesso a informações e conhecimentos que possibilitem realizar as “intervenções adequadas” para a estimulação esperada.

No entanto, compreendemos que a defesa de uma educação como meio de garantir a necessária ruptura do chamado “ciclo vicioso da pobreza”, tal como indicado pela FMCSV, constitui-se em um discurso de cunho ideológico que legitima a manutenção das antigas práticas dicotômicas educativas, calcadas de forma assistencial, paliativa e residual, abstenendo-se de

intervir no nível das estruturas e desigualdades entre as classes sociais (CAMPOS, 2008; MUÑOZ, 2006), discussão que pretendemos apresentar mais elementos no tópico seguinte. Dessa forma, encerramos este tópico indicando que, embora haja várias compreensões que condizem com aquilo que defendemos numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento infantil, há de ser considerados os distanciamentos, problematizações e reflexões aqui levantados que não são destacados ou mesmo mencionados no documento em análise.

Consideramos, contudo, a necessidade de que esta discussão não caia em binarismos, mas que haja, sim, olhares mais amplos, críticos e historicamente contextualizados que busquem de fato compreender as crianças, em suas singularidades, em seus direitos e em suas relações a fim de que não deixemos de lutar por um projeto coletivo e democrático de educação e sociedade para todas as crianças, na defesa de que antes da necessidade da mudança na criança ou na infância, precisamos mudar a sociedade e oferecer condições objetivas para que àquela seja diferente.

3.3. A defesa da educação das famílias pela FMCSV na interface com a perspectiva Histórico-Cultural

Se considerarmos que a Fundação apresenta indicativos expressivos de que sua concepção sobre o desenvolvimento infantil se aproxima mais da perspectiva da Epistemologia Genética de Piaget do que da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, considerando inclusive que no documento analisado há a menção de Piaget em oito momentos e de Vygotsky em apenas dois, é importante tomarmos como análise também o que essa perspectiva implica nas práticas sociais e educativas, pensando no papel da família e da Educação Infantil que esta fundação difunde e, por conseguinte, qual o projeto societário que se aproxima.

Antes, no entanto, vale retomarmos qual a concepção de educação que estamos defendendo, para então tomarmos tal perspectiva como constituinte das demais observações e reflexões que aqui traremos. Assim, entendemos que, de acordo com Saviani (2008, p. 10),

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

Assim, nossa defesa é por uma Educação Infantil que respeite um acesso universal, gratuito, para todas as crianças, pensando em produzirmos espaços de trocas, compartilhamentos de diversas culturas e vivências, o que parece destoar da perspectiva que

fomos observando no documento em análise. Neste sentido, de acordo com Cypel et al. (2011, p. 19), “o investimento na Primeira Infância é a melhor maneira de reduzir as desigualdades, enfrentar a pobreza e construir uma sociedade com condições sociais e ambientais sustentáveis” (CYPEL et al., 2011, p. 19), e ainda (p. 14),

A educação será não só o grande diferencial, como o grande equalizador, e todo esforço deverá ser feito para que as oportunidades sejam oferecidas à maior parte das crianças. Esse empenho deve incluir a educação formal, escolar, mas principalmente a não formal, sobretudo para crianças de 0 a 3 anos, no que se chama de educação inicial. Esse é o período decisivo para a estruturação física e psíquica do indivíduo, que lhe oferecerá a possibilidade de um melhor desempenho na vida.

A partir destes indicativos, podemos destacar duas questões: primeiro, a FMCSV deixa evidente sua compreensão da necessidade de se investir primeiramente na criança, da primeira infância, entendendo que seu acesso a uma educação adequada poderá ser a solução para a superação das desigualdades sociais vivenciadas em nossa sociedade. Segundo, fica evidenciado também em suas prerrogativas, a necessidade de possibilitar o acesso dos familiares (em especial a figura feminina, como já observamos no início deste capítulo) às informações necessárias para saberem como devem estimular as crianças e então educá-las, tal como indica:

É importante que a mulher receba informações sobre o desenvolvimento da gestação, sobre as transformações físicas e psíquicas esperadas nesta fase, que seja esclarecida em suas dúvidas e que se sinta acolhida pela equipe, pelo companheiro e pela rede social a qual pertence. Poder expressar seus sentimentos em relação ao bebê pode propiciar sua adaptação à maternidade e favorecer a construção do vínculo com o filho (CYPEL et al., 2011, p. 57, grifos nosso).

E ainda:

Deve-se orientar sobre os primeiros cuidados com o bebê e a importância da amamentação. A mulher deve ser informada sobre seus direitos e os direitos da criança – entre eles, o ter um acompanhante, o direito da licença maternidade, o registro do nascimento gratuito do bebê. Tais esclarecimentos poderão contribuir para atenuar a insegurança e assegurar a capacidade que a mulher tem de cuidar adequadamente da sua criança (CYPEL et al., 2011, p. 37, grifos nosso).

Fundamentados na perspectiva histórico-cultural, compreendemos ser de grande valia a defesa de que as famílias, as crianças e todos os sujeitos tenham acesso aos bens culturais de conhecimento, bem como espaços de escuta, compartilhamentos e acolhimentos. Esta certamente é nossa defesa. No entanto, não podemos nos esquecer que a luta por um projeto de sociedade menos desigual e mais justo não perpassa somente pelo acesso de informações, pela educação das famílias ou das crianças (vulneráveis), mas perpassa fundamentalmente pelo acesso aos bens materiais e espirituais que, na medida em que são desiguais, provocam

certamente condições desiguais de desenvolvimento, como mencionamos no item anterior. Neste sentido, trazemos mais uma citação da Fundação para fundamentar nossas discussões (CYPEL et al., 2011, p. 115, grifo nosso):

As bases de nosso caráter são estabelecidas na infância e o sentimento do que temos dentro de nós para lidar com o que a vida nos apresenta se liga à repetição de experiências boas e tranquilizadoras vividas nesta época. Embora ninguém tenha somente experiências boas, na infância é fundamental que estas excedam as ruins. Os pais são os responsáveis por assegurar que as coisas aconteçam dessa forma.

Esta citação traz os pais para o âmbito da responsabilidade de possibilitar que seus filhos tenham as melhores e mais tranquilizadoras experiências, em especial na primeira infância, para se desenvolverem adequadamente. Certamente, há consenso entre a área da Psicologia e da Educação em dizer sobre a importância dos vínculos de apego e do impacto dele na constituição psíquica da criança, em especial na primeira infância, tal como já nos indicava Bowlby (1990). No entanto, percebemos que esta citação traz um peso e responsabilidade aos pais, considerando uma dada igualdade de oportunidades que não corresponde a nossa realidade social. De modo similar, há uma homogeneização no modo de constituição familiar, não tensionando por exemplo, o fato de que somos uma sociedade sexista, misogena e ainda tendo como base o patriarco. Essas concepções também orientam as organizações familiares, dando lugares distintos para pai e mãe.

Dessa maneira, pautadas pela base epistemológica que nos fundamenta neste estudo, não podemos deixar de nos questionar: como ficam os pais que estão submetidos a uma alta carga horária de trabalho, a uma injusta remuneração e a condições indignas de ser e estar no mundo? Como será que os pais nestas condições que tiverem acesso a uma informação como a citação acima se sentiriam? Será que está, de fato, em suas possibilidades “assegurar que as coisas aconteçam” da forma como deveriam acontecer? Será que o acesso a informações (valiosas, certamente) poderiam suprir, de fato, a condição e a mudança necessária para termos uma sociedade mais justa e democrática? Enfim, são muitos os questionamentos que nos vêm à mente e que os compartilhamos no intuito de que o leitor e a leitora possam também ser afetados por tais inquietações para continuarmos nossas reflexões.

A fim de prosseguirmos, destacamos mais uma citação da Fundação (CYPEL et al., 2011, p. 19):

O investimento na Primeira Infância é a melhor maneira de reduzir as desigualdades, enfrentar a pobreza e construir uma sociedade com condições sociais e ambientais sustentáveis. [...] Alguns estudos mostram que, com investimento em creches e pré-escolas, aumenta em 18% o poder de compra dessas crianças quando adultas.

Também melhoram a sua escolaridade e a chance de colocação no mercado de trabalho (UNICEF, 2008, grifo nosso).

Esta citação nos pareceu viável ser indicada aqui, pois aponta que a FMCSV vem caminhando em suas prerrogativas a partir da mesma concepção defendida em documentos provenientes dos projetos voltados à educação na América Latina e Caribe, como nos mostra CAMPOS (2008). Como indica a mesma autora (2008), a defesa de se investir na primeira infância vem sendo destacada como fundamental por vários organismos internacionais, como CEPAL (1990); ONU (2002); UNICEF (2006; 2008) e UNESCO (2007). Um exemplo desta perspectiva apontada por Campos (2008) é o informe do Educação para Todos (2007)³⁵

[...] de um ponto de vista econômico, os investimentos em programas para a primeira infância são muito rentáveis em capital humano, o qual constitui um poderoso argumento para reclamar uma intervenção dos poderes públicos neste âmbito. Esses programas não são só vantajosos para as crianças e as famílias, mas também contribuem para reduzir a desigualdade social e redundam em benefícios para comunidades e as sociedades em seu conjunto (UNESCO, 2007, p. 116, tradução livre, grifo nosso *apud* CAMPOS, 2008).

O que observamos é que a FMCSV indica também esta perspectiva da necessidade de “projetos” e “programas que dependem da vontade política” (CYPEL et al., 2011, p. 125). Vale, no entanto, esclarecer que programas não são sinônimos de políticas públicas, e apresentam uma diferença muito significativa na medida em que “programas possuem ações pontuais, não possuem caráter universal e por vezes são emergenciais na lógica de políticas compensatórias” (CAMPOS, 2008, p. 98).

Assim, afasta-se a possibilidade de políticas e ações que envolvam a todos de igual maneira, universal e não focal, mas acaba por privilegiar uma classe da sociedade, legitimando e normatizando um discurso e a produção de um certo “modo-indivíduo”, como anteriormente citado, conforme contribuições de Donzelot (1986). Com isso, considerando as informações da Fundação, notamos que ela direciona e prioriza suas ações para as chamadas classes C e D (FMCSV, 2018h). Podemos entender que a FMCSV defende que a informação ou educação transforma, e que é necessário, portanto, educar as famílias pobres para que elas tenham as informações necessárias para estimulação esperada de seus filhos. Em outras palavras, se seguirmos esse raciocínio, as crianças provenientes de classes econômicas populares não possuem as mesmas igualdades de oportunidades pelo fato de seus pais não possuírem as devidas informações sobre como se dá o desenvolvimento infantil.

³⁵ Relembrando que foi neste ano, 2007, que a FMCSV redireciona suas ações para a primeira infância.

Assim, podemos perceber aqui, tal como indica Laval (2004) e Campos (2008), se inicialmente a luta foi em definir os direitos das crianças a fim de reconhecê-las como sujeitos de direitos, atualmente a matriz orientadora das reivindicações pelos organismos internacionais tem seguido uma outra lógica, não mais visando os valores culturais, mas pautada na lógica do valor econômico. Dito de outra maneira, “todo destaque na educação da infância, observada em especial nos últimos anos, introduz nas famílias, entre os profissionais de educação e na sociedade de modo geral o conflito entre valores coletivos e interesse privado” (CAMPOS, 2008, p. 69).

Assim, difunde-se não só no Brasil, mas também em toda a América Latina, desde meados de 1990, a ideia de que a mudança social será possível via educação, postulando que a Educação Infantil é que terá o papel de compensar as desigualdades sociais às quais as crianças de classes pobres estão submetidas, a fim de promover a equalização social. Assim, confere-se centralidade na educação com objetivo do crescimento na economia ou ainda como meio de superação dos ciclos de pobreza (CAMPOS, 2008). Deste modo, as instituições de Educação Infantil, ou ainda a educação das famílias, tornam-se pontes para o atravessamento das diferenças existentes entre as classes sociais (KRAMER, 1995; CAMPOS, 2008).

No entanto, toda essa argumentação, tal como indica Oliveira (2000), acaba por negligenciar o processo educativo com a finalidade na infância e na constituição humana, sendo que antes importa sua capacidade produtiva. Assim, a justificativa para o investimento na educação da criança, em especial na primeira infância, se pauta, sobretudo na perspectiva de uma boa estratégia para o rompimento dos ciclos de pobreza. Para isso, são indicados estudos que mostram que o investimento neste período da vida possibilita melhores rendimentos nos anos subsequentes de ensino, oportunizando melhores chances na inserção do mercado de trabalho. Estabelece-se uma relação direta entre escolaridade, emprego e renda, retomando desse modo os preceitos da Teoria do Capital Humano. De acordo com Frigotto (2006, p. 39),

o conceito de capital humano, que constitui o construtor básico da economia da educação, vai encontrar campo próprio para o seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico. A preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. [...] a observação de que o somatório imputado a produtividade do estoque do capital físico e estoque de trabalho da economia, ao longo de determinado tempo, explicava apenas uma parcela do crescimento econômico dessa economia levou à hipótese de que o resíduo não explicado pelo acréscimo do estoque de capital e de trabalho poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, denominado analogicamente capital humano.

Nessa perspectiva, nos parece que mais nos afastamos de uma sociedade em suas possibilidades democráticas do que o contrário. Assim, como indica Laval (2004, p. 308), a educação não é entendida como:

a necessidade de as crianças do povo entrarem nas formas simbólicas, no universo dos saberes socialmente construídos e das grandes obras-primas da humanidade. Ela significa que é preciso dotá-las das competências operacionais que correspondem a seu desenvolvimento cognitivo, a suas necessidades particulares, a seus interesses e a seus projetos profissionais e que lhes permitirão tanto se integrar no emprego, quanto responder às “necessidades vitais”.

Assim, o que podemos destacar aqui é que, em nome de uma inclusão social e do alívio da pobreza, são realizados programas focalizados que acabam resultando em uma exclusão ainda maior dessa população. Em um contexto social historicamente marcado por políticas clientelistas e em que ainda se confunde política social com assistencialismo, políticas focalizadas tornam-se no mínimo perigosas, na medida em que as “desigualdades sociais não podem ser entendidas exclusivamente na perspectiva do direito de receber determinados bens e serviços” (CAMPOS, 2003, p. 191).

Essa perspectiva do enfoque a programa de acesso a informações ressalta ainda o que já indicamos no capítulo anterior, a concepção de um desenvolvimento numa perspectiva mais linear e endógeno no qual é necessária uma determinada “intervenção adequada” para a estimulação das habilidades e competências necessárias, com isso, derivado dessa concepção, constroi a necessidade de “educar” os pais para que possam estimular corretamente seus filhos que nascem como todas as demais crianças “potencialmente educáveis”, mas nem sempre possuem um contexto social que favoreça esse desenvolvimento. Logo, a solução seria treinar e oferecer informações às famílias para que desde a gestação estejam realizando ações que tornem possíveis as aprendizagens de seus filhos (TEDESCO; LÓPEZ, 2002, p. 11).

Importante considerarmos que programas e projetos de alívio à pobreza, de informação às famílias das classes populares, acabam por vezes muito mais propiciando condições para a manutenção da ordem social, ou como diria Frigotto (2006, p. 103), realimentando “as estruturas que a produzem”, do que refletindo, questionando, problematizando e possibilitando as tão necessárias mudanças estruturais. Assim, acaba-se muitas vezes, sustentando um endosso de que o acesso à informação e a educação das famílias seriam o suficiente para que elas saiam dessa condição desigual a qual se encontram.

Queremos destacar, por fim, que em nenhum momento temos o objetivo de tirar a validade do acesso a informações e conhecimentos das famílias. Entendemos, sim, a necessidade da construção de espaços coletivos para o compartilhamento de vivências e conhecimentos para todas as famílias, mas defendemos, para além disso, a possibilidade do

acesso de todos aos bens materiais e espirituais historicamente acumulados, e que este não seja impossibilitado justamente pelo endosso o acesso àquela.

Considerações Finais

Ao iniciarmos a trajetória neste estudo, convidei você e a mim a nos colocarmos na condição de pesquisador(a) e de criança, tomados como sujeitos de vivências que se descobrem e se constituem no exercício do encontro, com o outro e consigo mesmo(a). Assim, inicio essas considerações indicando que este propósito foi atingindo em mim, pois na arte do(s) encontro(s) com professores, colegas, leituras, estudos, foram oportunizadas (re)significações de diversas concepções as quais eu carregava, sem nem mesmo ter consciência delas, me fazendo compreender, de uma maneira ainda mais repleta de sentido que, se quero imprimir alguma transformação no mundo, preciso antes olhar para dentro de mim e ser a transformação que quero ver em cada lugar que eu ocupar na minha existência, sem desconsiderar que cada pessoa tem uma história em seus pés que se dá na materialização de suas condições objetivas e históricas no (seu) mundo.

Dadas estas considerações iniciais, vale lembrar que este estudo partiu de nossa compreensão de que a elaboração e implementação de uma política pública implica em concepções e compreensões que a fundamentam e, portanto, é sempre mediada por concepções de mundo, de sujeito, de desenvolvimento, sendo que elas vão necessariamente ao encontro de um determinado projeto societário. Neste sentido, essa pesquisa tomou como objeto de análise uma fundação, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que tem alcançado grande impacto na elaboração de políticas e programas³⁶ para a primeira infância em nosso país, tendo como inquietações norteadoras as seguintes questões: Qual a concepção com relação ao papel do Estado para as políticas educativas para a primeira infância difundida pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal? Quais suas concepções de desenvolvimento infantil e de infância que fundamentam suas ações, práticas, projetos e programas? Quais as implicações que estas concepções trazem para a gestão democrática da Educação Infantil?

A partir dessas questões, propomos como objetivo geral dessa pesquisa compreender as concepções do papel do Estado e do desenvolvimento infantil difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a fim de problematizar qual a concepção de infância e o projeto societário que ela defende. Para alcançar esse objetivo, ele foi desdobrado em três objetivos específicos, sendo eles: a) Conhecer o histórico da FMCSV, suas ações, prioridades, membros e parceiros; b) Identificar o projeto societário do qual essa fundação se aproxima por meio da análise de

³⁶ Importante destacar que no decurso dessa pesquisa, a FMCSV passou a compor o grupo de discussão e implementação da 3ª versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), questão esta que pode ser explorada com maior profundidade em outras pesquisas.

informações dispostas em seu *site* oficial; c) Compreender a(s) concepção(ões) de desenvolvimento infantil e infância expressos no documento de fundamentos para as ações da fundação, sendo ele: “Fundamentos para o Desenvolvimento Infantil: da gestação aos 3 anos”.

Para tanto, utilizamos como base epistemológica deste estudo o Materialismo Histórico e Dialético, apoiadas nas análises de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e do campo das políticas públicas. Baseamos ainda nossas análises a partir de aproximações com a perspectiva da Análise Crítica do Discurso de Fairclough, dada sua compreensão da tridimensionalidade do discurso, entendendo, sobretudo, que as definições difundidas pela FMCSV são mais que uma materialidade escrita, são práticas discursivas e sociais.

Assim, iniciamos indicando no *Capítulo I* algumas pistas sobre como as crianças e a infância foram sendo compreendidas no decorrer da história e o quanto essas concepções foram sendo fundamentadas a partir de um projeto de sociedade. Na sequência, apresentamos algumas discussões sobre a infância nas políticas públicas, em especial, na Educação Infantil, pontuando o quanto esta política representou um ganho para as crianças e suas famílias; no entanto, desde os seus primórdios, se instaurou por meio de parcerias público-privadas, propiciando atendimentos distintos às crianças de acordo com suas condições sociais e econômicas. Assim, às crianças pobres reservam-se ações pautadas especialmente nos cuidados fisiológicos de saúde e alimentação, e às crianças das classes mais favorecidas era oportunizado o acesso aos bens culturais e humanos construídos historicamente. Vale esclarecer, no entanto, que para ambos os públicos, houve práticas educativas bem delimitadas que se apoiavam também em dadas concepções de sujeito e de sociedade.

Ao final do primeiro capítulo, indicamos a concepção de desenvolvimento humano a qual nos pautamos neste estudo, baseada na Psicologia Histórico-Cultural, que compreende que a característica fundamental do psiquismo humano é de que ele se desenvolve por meio da atividade social, ou seja, pela ação do sujeito no mundo. Esta ação, por sua vez, é mediada por instrumentos e signos (sendo a linguagem o sistema de signos mais importante) que se interpõe entre o sujeito e o objeto de sua atividade, sendo ela pautada em condições sociais, históricas e materiais. Há, portanto, uma relação dialética entre consciência e atividade, sendo que é na ação com o objeto que o sujeito o transforma e é transformado. Dada essa compreensão, depreende-se que o papel do(a) professor(a) da Educação Infantil deve ser pautado numa intencionalidade, haja vista o necessário processo de mediação para produzir a aprendizagem e esta, o desenvolvimento.

O *Capítulo II* tem por objetivo ater-se ao primeiro aspecto do objetivo geral desta pesquisa, qual seja, compreender a concepção de papel do Estado difundida pela fundação em

análise, a fim de discutir o projeto societário que esta fundação difunde. Para isso, consideramos os dois primeiros objetivos específicos, buscando compreender o histórico dessa fundação, suas ações, membros, parceiros e, por fim, o projeto societário ao qual ela se aproxima. Para organizar essas reflexões, iniciamos com a discussão referente ao conceito de “sociedade civil”, tendo por orientação duas definições, a utilizada pelos teóricos da Terceira Via, tendo como precursor Giddens, e a definição a partir da teoria de Gramsci, a qual nos apoiamos. Na sequência, procuramos articular as discussões referente ao “Estado”, também a partir das proposições de Estado defendidas pela Terceira Via e pela teoria de Gramsci, para então, nos adentrarmos especificamente na FMCSV, seu histórico, indicando seus atores, ou seja, quem são os sujeitos que estão pensando as políticas para a primeira infância, ou a Educação Infantil, suas ações e seus parceiros, e, finalmente, qual a concepção de Estado emanada nas informações disponibilizadas publicamente em seu *site* oficial, indicando algumas possíveis implicações desta concepção para a gestão democrática da Educação Infantil.

Nesse sentido, as nossas análises indicaram que a FMCSV se aproxima de uma concepção de papel do Estado na lógica do projeto societário defendido pela Terceira Via, qual seja, compreendendo a necessidade da sociedade civil assumir responsabilidades com o (e do) Estado, em ações e programas focalizados, pautada em discursos que rechaçam e/ou questionam as funções da “política” do Estado e o que ela significa. Compreendemos, no entanto, que a lógica dessa forma de gestão acaba por propiciar maiores vantagens para interesses pessoais, de um grupo específico, e/ou se organiza de modo desinstitucionalizado, como, por exemplo, no plano do voluntariado ou do assistencialismo tradicional, em ações que teriam que estar no âmbito do direito assegurado e da política pública universal. Entendemos também que esta defesa acaba mais por afastar o Estado de sua responsabilização pela garantia de direitos sociais a todas as crianças e suas famílias, legitimando ainda mais o abismo social existente.

Nossa defesa é de um projeto societário que tenha uma sociedade civil atuante, na perspectiva de Gramsci, a qual lida com as condições da realidade material e das possibilidades concretas, porém não perde de vista a necessidade de provocar ações e movimentos sociais que indiquem e mobilizem o necessário investimento público na garantia dos direitos sociais, sendo preciso superar o discurso da “naturalização do possível”, onde não há recursos do Estado para tais investimentos, o que acaba por legitimar ações de desvios de recursos públicos e/ou de investimentos em prol de apenas uma classe econômica, que não a dos trabalhadores. Esclarecemos ainda o quanto essa conscientização é necessária e muitas vezes não chega até a maior parte da população, dada a complexidade das contradições sociais, que muitas vezes, movida por motivos considerados nobres, acaba por reforçar uma lógica que nem ela mesma

defende ou concorda, na medida em que nossas ações e práticas nunca são neutras ou descontextualizadas de uma dada concepção de sujeito e de projeto societário.

Dito de outro modo, procuramos discutir, neste segundo capítulo, a FMCSV compreendendo-a como um novo ator social que se apresenta a partir de uma nova definição do papel do Estado, na lógica da acumulação e reprodução do capital, visando o controle de suas crises e, conseqüentemente, sua manutenção. Em outras palavras ainda, procuramos discutir como as estratégias, os programas e os próprios objetivos da fundação são modos de consolidar tanto um tipo de parceria público–privada quanto de reformar um novo tipo de gestão pública a qual traz implicações que se afastam da gestão democrática da Educação Infantil.

Conforme indicamos, portanto, entendemos que a função da fundação vai ao encontro do projeto da Terceira Via, o qual, por sua vez, defende a urgência em se reformar o Estado e as formas de governo e que, nesse processo, as parcerias público-privadas são grandes aliadas, posto que são geradoras de “novas oportunidades”. Não obstante, entendemos de modo diferente esse processo e compreendemos que quando uma fundação privada assume a função de pensar e/ou induzir políticas públicas, ela mais afasta o Estado do seu dever social do que efetivamente o pressiona para ampliar suas políticas sociais.

Já no *Capítulo III*, o último dessa dissertação, direcionamos o foco de nossas análises para o documento “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”, buscando nos ater ao segundo aspecto do objetivo geral desta pesquisa, bem como ao terceiro e último objetivo específico, que dizem respeito à compreensão da concepção do desenvolvimento infantil difundida pela FMCSV. Vale lembrar que a escolha por esse *locus* de análise se deu por esta ser a obra a qual a própria fundação indica como aquela que dá os fundamentos e bases teóricas que orientam suas ações e seus programas.

No que diz respeito às nossas análises da questão supracitada, compreendemos que, embora a FMCSV traga alguns indicativos de uma visão pautada em uma perspectiva interacionista, que por vezes se aproxima da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural³⁷, ela se aproxima muito mais à Epistemologia Genética de Piaget. Assim, percebemos pelos elementos pré-textuais e textuais do documento em análise que a FMCSV considera um desenvolvimento infantil muito mais na lógica de um desenvolvimento que se dá por etapas, linear e universal, e ainda, próximo à Teoria do Capital Humano. Esta teoria pauta o desenvolvimento humano na lógica do desenvolvimento econômico, justificando, assim, o investimento na primeira infância e na sua educação, visando retornos adicionais futuros. Dessa

³⁷ Entendemos que para além de interacionista, a Psicologia Histórico-Cultural, leva em conta a historicidade e as relações de classes como matriz fundante de seu trabalho, diferentemente da teoria piagetiana.

forma, focaliza a educação da criança no desenvolvimento de habilidades e competências na ordem da produtividade e do empreendedorismo, características estas que mais se aproximam à perspectiva da manutenção da ordem vigente do que na sua transformação.

A partir dessa concepção, justifica-se a importância e a possibilidade da educação das famílias, bem como dos profissionais da Educação Infantil e/ou cuidadores que atuam com crianças na primeira infância, na medida em que é possível prescrever uma dada forma de agir a fim de estimular determinados aprendizados ou comportamentos esperados, visto que são da ordem maturacional e universal. A suposição é de que as famílias, profissionais e/ou cuidadores que receberem as informações necessárias poderão oferecer os estímulos adequados, gerando os comportamentos devidos nas crianças para que sejam “adultos de sucesso” no futuro. Assim, reside a justificativa de que a educação básica e o acesso às informações, especialmente para as famílias pobres, das classes C e D, são estratégias transformadoras para a superação da pobreza, tirando de cena as causas estruturais da pobreza que não são combatidas, e sustentando as políticas compensatórias focalizadas como suficientes para a transformação social. Nessa perspectiva, “por meio da educação infantil é possível educar as mulheres, disciplinar as famílias e ainda reduzir custos, posto que a lógica economicista prega que investimentos na infância significam economia no futuro” (CAMPOS, 2008, p. 187).

A partir desse entendimento, compreendemos que esta perspectiva dá subsídios para que o direito social passe a ser convertido em uma prestação ou programa focal, afastando-se de uma política pública universal pautada na distribuição dos bens da coletividade humana e reforçando a lógica da responsabilização individual, sendo ela focada na criança ou na sua família. Dessa forma, novamente acaba-se abrindo mais o abismo existente entre as classes sociais, na medida em que não se oportuniza uma integração efetiva na sociedade para todos. Em outras palavras, em nome do alívio da pobreza, acaba-se por fortalecer ainda mais a segmentação social.

Seguindo as análises, consideramos que as concepções de Estado e de desenvolvimento infantil difundidas pela FMCSV estão mais pautadas na ideologia da responsabilização individual e de diminuição de custos para o Estado, ainda que não signifique redução de custos para as famílias, ou ainda para a garantia de uma gestão democrática da Educação Infantil para todas as crianças, seguindo a lógica dos organismos internacionais, tais como indicados na pesquisa de Campos (2008). Assim, procuramos com esse trabalho possibilitar contribuições ao pensarmos não apenas na fundação tomada como objeto de análise, mas em outras entidades, fundações, ou demais instituições que, por vezes, têm assumido discursos hegemônicos, que

intencam mais para a manutenção da ordem vigente do que para a sua transformação ou questionamento.

Esclarecemos que defendemos a importância de espaços públicos e legítimos para compartilhamentos de angústias, de experiências, e de escuta sensível às famílias que estão vivenciando o processo gestacional ou estão tendo que aprender a “duras penas” a importante tarefa da humanização. Entendemos ainda que para além da oportunidade do acesso às informações, são necessários espaços que acolham essas famílias, que entendam suas vivências as quais são pautadas em condições objetivas; e mais do que isso, que precisamos ter políticas públicas que possibilitem outras vivências, que impliquem, como apresentamos ao longo do trabalho, no acesso dessas famílias aos bens materiais, culturais e espirituais acumulados na história da humanidade. Portanto, observamos a importância de movimentos sociais que mobilizem o Estado para rever suas formas de investimento dos recursos públicos, bem como das suas legislações, como por exemplo, o curto período de licença maternidade, de condições trabalhistas, etc., a fim de possibilitar que essas famílias tenham condições objetivas de colocarem em prática as informações e orientações recebidas, e não apenas que reforcem seu sentimento de culpabilização.

Compreendemos também a necessidade de uma formação superior, profissional, para atuar com as crianças na primeira infância, dada a complexidade em se compreender como se dá o desenvolvimento infantil e como identificar e ser mediador na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, naquilo que a criança consegue fazer, mas ainda não o faz sem o auxílio de um outro mais experiente. Assim, o(a) professor(a) e/ou cuidador(a) necessita antecipar a aprendizagem e não esperar certos comportamentos que demonstrem a maturação neural para então realizar os estímulos. Dessa forma, não são apenas informações pontuais e universais que darão subsídios para que profissionais e/ou cuidadores de crianças na primeira infância se desenvolvam em suas máximas potencialidades. Importante ainda retomar que o desenvolvimento psíquico se pauta na atividade social da criança, a qual é perpassada, muitas vezes, por condições desiguais dadas as condições estruturais de desigualdade da sociedade, e, portanto, podem apresentar desenvolvimentos e formas de ser e estar no mundo também desiguais, diferentes ou até consideradas “anormais”. Entendemos também que a perspectiva maturacional e universal defendida pela FMCSV, novamente enfatiza a responsabilização individual e para além disso foca-se na educação da criança visando o benefício econômico futuro que ela proporcionará, negligenciando suas vivências de humanização no “aqui e agora”.

Nós, no entanto, defendemos uma formação educativa pautada na compreensão do singular e de propiciar espaços coletivos de socialização para que as crianças vivenciem suas

infâncias em sua potência e plenitude, e por meio dessas vivências, se constituam como sujeitos pensantes e sensíveis para a luta pela defesa de condições dignas e justas para qualquer membro do gênero humano, condições estas que certamente serão essencialmente prejudicadas com a manutenção dessa forma de organização social vigente (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

Em síntese, objetivamos com essa pesquisa, antes de apresentar respostas, possibilitar reflexões e conscientização para a necessidade de um olhar atento ao se considerar a implementação de programas e ou políticas para a primeira infância, bem como o cuidado com justificativas simplificadas para dadas práticas sociais, sem considerar as concepções que as sustentam. Defendemos que é fundamental compreendermos que não podemos tirar de cena as matrizes materiais que sustentam nossa estrutura e organização social, pautadas em concepções que reafirmam a isenção do Estado de oferecer uma gestão democrática para a Educação Infantil, na medida em que responsabiliza a sociedade civil, ou a criança, ou a família, ou ainda, o cuidador e/ou profissional que trabalha com essa criança.

Assim, precisamos superar discursos que legitimem as desiguais realidades de vida das crianças e suas famílias, tendo em suas desiguais atividades sociais (sua ação no mundo) a base para suas desiguais constituições psíquicas. Devemos nos afastar de discursos reducionistas, simplistas ou medicalizantes que não consideram as condições das relações sociais em que esta criança se desenvolve, para simplesmente responsabilizar ela ou a sua família pelas suas condições psíquicas e/ou sociais. Compreendemos que esses discursos, muitas vezes, naturalizam locais e ações inadequadas para educação das crianças, a partir da justificativa “melhor do que nada”. Sendo assim, ao responsabilizar as famílias ou colocá-las em evidência como as protagonistas privilegiadas na educação das crianças pequenas, se oculta o direito de suas crianças em terem acesso a locais e ações em condições dignas e justas de humanização. Dito de outro modo, continuamos a perpetuar a dicotomia: espaço e ação educativos para crianças ricas é diferente do espaço e da ação educativos para crianças pobres, legitimados pelo lema de que antes é necessário mudar a “criança” para mudar a “sociedade”.

Consideramos que estas discussões não são possíveis de serem esgotadas neste trabalho, sendo fundamental termos mais pesquisas que possibilitem a ampliação delas ou mesmo sua problematização. Acreditamos que é importante que sejam realizados trabalhos que investiguem as redes entre os parceiros que sustentam os discursos e as ideologias transmitidas não só pela FMCSV, mas por várias instituições, entidades e organismos multinacionais e internacionais; bem como, de mais pesquisas que indiquem que as concepções de Estado e de

desenvolvimento infantil interferem tanto em práticas educativas quanto na implementação de políticas públicas para a primeira infância.

Por fim, encerramos esta dissertação, entendendo que há muito a fazer para avançarmos em prol de uma sociedade mais justa e pautada no acesso igualitário aos bens materiais e culturais por todas as crianças e famílias, na medida em que nossa defesa é que para além da mudança na criança, precisamos sobretudo de uma mudança na sociedade. No entanto, compreendemos que são nas pequenas e simples ações de conscientização e transformação, em nossas esferas de atuação, que poderemos imprimir transformações reais e fornecer elementos para solidificar transformações maiores. Assim, coloco humildemente este trabalho à disposição, como um pequeno ato potente e transformador.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, 2003.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: Aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2017. 198f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP: UNESP, 2017. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4344.pdf> Acesso em: 05/01/2019.
- APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002, p.113-152.
- ARCHARD, David. **Children**: rights and childhood. London: Routledge, 1993. p. 17-22.
- ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2ªed., 2006.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo, Ática, 1993.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.01, nº 02, Jul/Dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 01/05/2017.
- _____. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- BARTOSZECK, Amauri Betini. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. EDUCERE. In: **Revista da Educação**, 9(1):7-32, 2007. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/2830/2098>> . Acesso em: 11/01/2019.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Maria Lopes. (Orgs.), **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos** (pp.11-34). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-140.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cézar. de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-60.

BOWLBY, John. Apego e perda, Vol 1. **Apego: a natureza do vínculo** (2a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF. Vol I, 2006.

_____. **Política de educação infantil no Brasil**: Relatório de avaliação/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009.

CAMARGO, Denise de. **As emoções no processo de aprendizagem**. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMPOS, Gleisy Vieira. **Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil**' 30/08/2013 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13938/1/CulturasInfantisCrianças_parte1.pdf>

CAMPOS, Maria Malta. Educação e Políticas de combate à pobreza. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 24. Set/Out/ Dez, 2003.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

_____. **As políticas de expansão da educação infantil a partir da Lei N° 12.796/13**: análise das propostas para crianças de 0 a 3 anos. Relatório de Estágio pós-doutoral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

_____. **As políticas de expansão da educação infantil a partir da Lei N° 12.796/13**: análise dos dez maiores municípios do Estado de Santa Catarina. Relatório de Pesquisa. CNPQ, 2016.

CAMPOS, Rosânia e BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. In: **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís do Maranhã, 2017.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Noções de criança e infância**: diálogos, reflexões, interlocuções. In: Anais do 16º COLE. 2007.

CERVO, Michele. **Entre doces e travessuras: A produção de infância no CAPSi**. 2010. (Dissertação de mestrado em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre, RS, Brasil). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70030>>. Acesso em: 12/07/2017.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

CICARELLO JUNIOR, Ivan Carlos. **Educação infantil: concepções de desenvolvimento humano em documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses**. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC: UNIVILLE, 2018. Disponível em: <<http://deposita.ibict.br/handle/deposita/32>> Acesso em: 10/04/2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Cortez, 1992. p. 164-197.

COLL, César. As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. In LEITE, L.B. (Org) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Editora Cortez, 1992. p. 164-197.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política Indigenista no Século XIX. In: _____. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP, Secretaria Municipal de Cultura, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CYPEL, Saul (org.). **Fundamentos do Desenvolvimento Infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

DALE, Roger. Estado, globalização, Justiça social e Educação: Reflexões contemporâneas de Roger Dale. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin. In: **Currículo sem Fronteiras**. V.14, n.2, p. 5 – 16, Maio/Ago, 2014.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Trad. M.T. da Costa. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. Contextualização geral da representação da infância. In: TV Escola. Salto para o Futuro. **História da Infância e direitos da criança**. Edição Especial. Nº 10, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O Público e o privado na educação. In: WITMANN, Lauro Carlos; GRACIANDO, Regina Vinhaes (orgs.) **Políticas e Gestão da Educação**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Psicol. USP**. São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 10/01/2019.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579/10113>> . Acesso em: 11/01/2019.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4a ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. e cols. (orgs). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. In: Cadernos Cedes, 24(62), 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. 2ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Virginia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr, Moisés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FREITAG, Barbara. **Piaget e a filosofia**. São Paulo, UNESP, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Relatório de Atividades 2007**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2008**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2009**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2010**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2011**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2012**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2013**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2014**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2015**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://relatorioanual.fmcsv.org.br/2015/>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2016**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2017**. São Paulo, 2017a. Disponível em: <<https://relatorioanual.fmcsv.org.br/2017/>>

_____. **Biblioteca.** São Paulo, 2017b. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/se-mudarmos-o-comeco-da-historia-mudamos-a-historia-toda/>>. Acesso em: 11/01/2019.

_____. **Quem somos.** São Paulo, 2018a. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos>>. Acesso em: 01/08/2018.

_____. **O que fazemos.** São Paulo, 2018b. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/o-que-fazemos/ncpi/Paginas/I%20WORKSHOP%20INTERNACIONAL%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.aspx>> Acesso em: 10/07/2018.

_____. **O que fazemos.** São Paulo, 2018c. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/o-que-fazemos/ncpi/Paginas/II%20WORKSHOP%20INTERNACIONAL%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.aspx>> Acesso em: 10/07/2018.

_____. **O que fazemos.** São Paulo, 2018d. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/o-que-fazemos/ncpi/Paginas/III%20WORKSHOP%20INTERNACIONAL%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.aspx>>. Acesso em: 10/07/2018.

_____. **O que fazemos.** São Paulo, 2018e. Disponível em <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/o-que-fazemos/ncpi/Paginas/IV%20WORKSHOP%20INTERNACIONAL%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.aspx>> Acesso em: 10/07/2018.

_____. **Núcleo Ciência pela Infância.** São Paulo, 2018f. Disponível em <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/o-que-fazemos/mobilizar-as-liderancas/nucleo-ciencia-pela-infancia/>> Acesso em: 10/07/2018.

_____. **O que fazemos.** São Paulo, 2018g. Disponível em <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/o-que-fazemos/>> Acesso em: 10/07/2018.

_____. **Nossas prioridades.** São Paulo, 2018h. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/o-que-fazemos/#prioridades>>. Acesso em: 13/01/2019.

_____. **Mobilizar lideranças.** São Paulo, 2018i. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/o-que-fazemos/mobilizar-as-liderancas/>>

_____. **Empresa.** São Paulo, 2018j. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/participe/empresas/>> Acesso em: 13/01/2019.

_____. **Imprensa.** São Paulo, 2018k. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/participe/imprensa/>> Acesso em: 13/01/2019.

_____. **A primeira infância.** São Paulo, 2018l. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-primeira-infancia/>>. Acesso em: 13/01/2019.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. In: **Educação e Realidade**, v. 4, n. 1, pp. 45-58, 2000.

_____. **História da Educação Brasileira**. 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record: 2001.

_____. **A Terceira Via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 5ª edição Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **O debate global sobre a terceira via**. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESPE, 2007.

GOULART, Débora Critina. Opostos que não se atraem: a sociedade civil para Gramsci e os neoliberais. In: **Lutas Sociais**. Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS). Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC/SP N.19/20, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

GOBBI, Márcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação**. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, GT de Educação Infantil, Caxambu/MG, 1999.

GÓES, Jose Roberto de; FLORENTINO, Manoelo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Marly Del. **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 177-191.

GOMES, Adriana M.; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Infância, adolescência e proteção: produção histórica e crítica do presente. In: **Clio-Psyché paradigmas; historiografia, psicologia, subjetividades**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ, 2003.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/266837581_O_lugar_do_afetivo_no_desenvolvimento_da_crianca_implicacoes_educacionais>. Acesso em: 07/01/2019.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). In: **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2006, vol.11, no.31, p.114-132. ISSN 1413-2478. Disponível:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-4782006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 05 de set. 2017.

GUARESCHI, Pedrinho A. **O direito humano à comunicação: pela democratização da vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de Identidade**. 3ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v.22, n°2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 25, 2º sem. de 2007, pp. 75-92.

IRIART, Celia; IGLESIAS-RIOS, Lisbeth. La (re)creación del consumidor de salud y la biomedicalización de la infancia. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima, MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso, RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. P. 21-40.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte – MG: Autência, 2007.

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do Disfarce**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____; LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 7ed. São Paulo: Papyrus, 2003. p.13-38.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LA TAILLE, Yves. Prefácio. In: PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História & histórias. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2009.

LARROSA, Jeans. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. e Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

LEITE, Hilusca Alves. A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural. 2015. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: USP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03062015-120929/pt-br.php>> Acesso em: 07/11/2018.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa. Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.) **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Estado. In: LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale (org.) **Dicionário Gramsciano**. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis. Revisão Técnica: Marco Aurélio Nogueira. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

LUCENA, JESSICA ELISE ECHS. **O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas** ' 31/08/2016 135 f. Mestrado em Psicologia. A Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4958683>. Acesso em: 07/07/2018.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a educação infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC: UNIVILLE, 2017.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 2013.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro instituições de ensino. 2016. 162f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara SP: UNESP, 2016. Disponível em: < http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3935.pdf > Acesso em: 04/11/2018.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Gaetano Lo Monaco (trad.). 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a construção da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

_____. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

_____; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

_____; OLIVEIRA, Daniela Motta; NEVES, Lucia Maria Wanderley; MELO, Marcelo Paula de; SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006a. v. 1.

_____. Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006b. p. 27-50.

_____. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).

_____. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: _____. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade**: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2008, p. 33-60.

_____. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. *Geminal*. In: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125076/ISSN2175-5604-2013-05-02-130-143.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11/01/2019.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Marcos Francisco. Sociedade civil e terceiro setor. In: **Rev. Filos.**, Aurora, Curitiba, v. 20, n. 26, p. 75-100, jan./jun. 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 3ª edição, São Paulo, Global, 1888/1988.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: criança, instituição e profissionais. In: MACAHADO, Maria Lucia (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. *Temas em destaque. Desidades*. n. 1. p. 11-21, dez/2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>> Acesso em: 07/01/2019.

MUÑOZ, Louders Gaitán. El Bienestar social de la Infancia y los Derechos de los Niños. In: **Política y Sociedad**. v. 43, n° 01, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas. Madrid, 2006.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci desembalsamado - em torno dos abusos do conceito de sociedade civil. In: **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 115-130, 2000.

_____. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 18 n°. 52. 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. A mercantilização dos direitos e os novos dilemas da educação brasileira (p. 92-99). ANDES. In: **Revista Universidade e Sociedade**, v. 13, n. 30, Jun. 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Creches no Sistema de Ensino. In: MACHADO, Maria Lucia. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 79-82.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antonio.; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Teresinha Ferreira (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2005b, pp. 25-51.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos**: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

_____. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. In: **Psicol. estud.** [online]. 2009, vol.14, n.1, pp.31-40. ISSN 1413-7372. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005>>. Acesso em: 01/11/2018.

_____. Periodização do desenvolvimento à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

_____. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para uma Psicologia. **Psicol Soc.** Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, agosto de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0102-71822015000200362&lng=en&tlng=pt>. Acesso em: 09/11/2018.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. 24/02/2015. 222 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças no papel do Estado e políticas Públicas de educação: notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVERIA, Regina Tereza Cestari de. FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e Terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. In: **Educ.Soc.**, Campinas, vol.30, n.108, p. 761 -778, out. 2009.

PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen. **Systematic reviews in the social sciences. A practical guide**. Malden: Backweel, 2006.

PHILLIPS, Jhon. L. **Origens do intelecto: a teoria de Piaget**. Trad. Agnes Cretela. São Paulo: Nacional, EDUSP, 1977.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Caderno CEDES – Pensamento e Linguagem**, Campinas, vol. 24, março, 1991, p. 32-43.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança; Ed. Bezerra, 1997.

PIRES, Daniela de Oliveira. AMARAL, Josiane Ramos do. LUMERTZ, Juliana Selau. Público não -estatal e quase-mercado: implicações para a gestão educacional. In: V Congresso Luso-Brasileiro e o **Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração**, ANPAE, Porto Alegre, novembro de 2007.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.

PLONER, Kátia Simone, et al., org. **Ética e paradigmas na psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 313 p. ISBN: 978-85-99662-85-4. Acessível em SciELO Books.

PRIORE, Mary Del. **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 19-54.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai/ago. 2010.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 34ª. Edição. Ilustrações: Roger Mello, cedidas pela Verlag Nagel; Kimche AG, Zurick-Frauenfeld, 1996. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-provado na governança global da educação. In: **Educ.Soc.** Campinas, v.33, n.121, out. – dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 06 de jun de 2018.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. In: **Analecta**, Guarapuava: Paraná v.3, nº3, p. 51-63, jul/dez, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSEMBERG, Flúvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC/DPE, v. 51, p. 73-79, 1984.

_____. **Educar e cuidar como função da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica**. São Paulo: FCC/PUC, 1999.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 25-63.

RUIZ, Adriano Rodrigues; BELLINI, Luiza Marta. **Ensino e conhecimento: elementos para uma pedagogia da ação**. Londrina: Ed. UEM, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, São Paulo: Cortez; Cedes, n. 91, v. 26, maio/ago. 2005.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIRGADO, Angel Pino. O Social e o Cultural na Obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.71, p. 45-78, 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Rubens Eduardo Frias (trad.). 6ª ed. São Paulo: Centauro, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos; LÓPEZ, Nestor. **Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en America Latina**. (versión preliminar). IPE: Buenos Aires, 2002.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista** (2ª ed.). Maringá, PR: EDUM, 2008.

_____. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá, PR: EDUM, 2011.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico. Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. O Método Instrumental em Psicologia. In: _____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, p. 93-101, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. El significado histórico de la crisis de la psicología. In: _____. Obras Escogidas. **Tomo I**. Madri, Espanha, Visor/MEC, p. 257-417, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da idade escolar. In: _____.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Maria da Pena Villalobos (trad.). 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas** (Vol. 2). Madrid: Visor, 1993.

_____. **Obras escogidas** (Vol. 3). Madrid: Visor, 2000.

_____. **Obras escogidas** (Vol. 4). Madrid: Visor, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Jefferson Luiz Camargo (trad.). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaeviev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WOOD, Ellen Meiksins. Trabalho, classe e Estado no capitalismo global. In: SEOANE, José; TADDEI, Emilio. **Resistências mundiais**: de Seattle a Porto Alegre. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução: Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZUQUIM, Judith. **Infância e crime na história da psicologia no Brasil**: um estudo de categorias psicológicas na construção da história da infância criminalizada na primeira república. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo; Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES

Banco de dados	CAPES < http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>
Data da pesquisa	10/06/2018
Termo de busca	<p>("desenvolvimento infantil" OR "desenvolvimento da criança" OR "desenvolvimento humano" OR "desenvolvimento da infância" OR "desenvolvimento psicológico" OR "infância" OR "infâncias") AND ("políticas públicas" OR "política pública" OR "políticas para a infância" OR "políticas para as crianças" OR "práticas educativas" OR "prática educativa")</p> <p>Obs.: Foi mantida a grafia idêntica, inclusive com aspas para as palavras compostas, parênteses e os operadores booleanos "OR" e "AND".</p>
Nº total de registros	25.381 resultados
Procedimentos refinamento/filtro na busca	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tipo Mestrado Doutorado 2) Ano 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017. 3) Grande área de conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS 4) Área de conhecimento EDUCAÇÃO PSICOLOGIA PSICOLOGIA COGNITIVA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL PSICOLOGIA SOCIAL 5) Área de Avaliação EDUCAÇÃO PSICOLOGIA 6) Áreas de concentração: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO COGNIÇÃO E LINGUAGEM COGNIÇÃO HUMANA COGNIÇÃO SOCIAL COMPORTAMENTO E COGNIÇÃO CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E HISTORICIDADE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS DESENVOLVIMENTO HUMANO DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO DESENVOLVIMENTO HUMANO, POLÍTICAS SOCIAIS E FORMAÇÃO EDUCACAO EDUCAÇÃO Educação

	<p> EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS EDUCACAO BRASILEIRA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS EDUCAÇÃO, CULTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCAÇÃO, CULTURA E PROCESSOS FORMATIVOS EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO ENSINO E APRENDIZAGEM Ensino-Aprendizagem ESTADO E SOCIEDADE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO ESTUDOS DA SUBJETIVIDADE FUNDAMENTOS DA EDUCACAO NEUROCIENCIAS POLÍTICAS E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO PSICANÁLISE E SOCIEDADE PSICOLOGIA Psicologia PSICOLOGIA COGNITIVA PSICOLOGIA COMO PROFISSÃO E CIÊNCIA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOLOGIA E SOCIEDADE PSICOLOGIA EDUCACIONAL PSICOLOGIA EM SAÚDE E DESENVOLVIMENTO PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PSICOLOGIA EXPERIMENTAL PSICOLOGIA INSTITUCIONAL PSICOLOGIA SOCIAL PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL PSICOLOGIA SOCIAL E POLÍTICA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE PSICOLOGIA, PROCESSOS CULTURAIS E SUBJETIVAÇÃO PSICOLOGIA, SOCIEDADE E CULTURA SAÚDE E DESENVOLVIMENTO HUMANO SAÚDE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO TEORIAS, POLÍTICAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO </p> <p> 7) Nome do Programa EDUCACAO EDUCAÇÃO Educação EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADE SOCIAL </p>
--	---

	<p>EDUCACAO (PSICOLOGIA DA EDUCACAO) EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) EDUCAÇÃO E CULTURA PSICOLOGIA Psicologia PSICOLOGIA (PSICOLOGIA EXPERIMENTAL) PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL) PSICOLOGIA (TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO) PSICOLOGIA COGNITIVA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM PSICOLOGIA EDUCACIONAL PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PSICOLOGIA INSTITUCIONAL PSICOLOGIA SOCIAL Psicologia Social PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL</p> <p>Obs.: Foi mantida a grafia idêntica à encontrada na base, exceto as pontuações inseridas na categoria “Ano”.</p>
<p>Nº de registros após refinamento</p>	<p>2.003 resultados</p>
<p>Crítérios de seleção para das pesquisas</p>	<p>- Pesquisas relacionadas ao campo da Educação e/ou Psicologia - Pesquisas relacionadas às palavras-chave da dissertação em questão - Pesquisas estão disponibilizadas para download na plataforma CAPES ou na biblioteca de dissertações/teses das instituições às quais estão vinculadas.</p>
<p>Nº de registros após aplicação dos critérios</p>	<p>30 registros</p>
<p>Referência dos resultados selecionados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. LUDVIG, DAIANA. Currículo para a Educação Infantil: Uma Análise a partir dos Documentos Curriculares de Municípios Catarinenses' 06/02/2017 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011228 2. LUCENA, JESSICA ELISE ECHS. O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas ' 31/08/2016 135 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4958683 3. SANTOS, BIBIANA RAMOS DOS. BEM-ESTAR SUBJETIVO INFANTIL E RELAÇÕES INTERPESSOAIS' 18/11/2016 145 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Psicologia da UFRGS. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163937/001025673.pdf?sequence=1

4. SANTOS, GIORGIA FABIANA VIEIRA DOS. **EDUCAÇÃO PARENTAL INSERIDA NO CONTEXTO DE AÇÕES PÚBLICAS PARA UMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO** ' 25/07/2016 91 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Centro Universitário La Salle – Unilasalle. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4858507
5. TRENTINI, JULCIMARA. **Direito à Educação ou Direito à Creche: O que Fundamenta o Atendimento à Criança de Zero a Três Anos na Região da AMUNESC?** ' 26/02/2016 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3607029
6. CAGNETI, LUCIANA GUTZMER. **A Educação Infantil foi para a Escola: O que dizem os Profissionais Envolvidos nesse Processo?** ' 11/12/2017 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5737097
7. RODRIGUES, SILVIA ADRIANA. **VIAJANDO PELA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS SABERES E FAZERES NA/DA CRECHE ATRIBUÍDOS POR SEUS PROFISSIONAIS** ' 09/09/2016 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3773228
8. SOTO, DIANA VANDREIA DAL. **O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO COM AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA** ' 28/03/2014 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1480021
9. WINTERHALTER, DIOLINDA FRANCCIELE. **AS ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CRECHE: O QUE AS CRIANÇAS EXPRESSAM EM SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?** ' 25/08/2015 207 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2711591
10. LUCCI, TANIA KIEHL. **Desenvolvimento infantil a partir da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista: Um estudo de bebês filhos de mães com Depressão pós-parto** ' 03/10/2013 161 f. Mestrado em PSICOLOGIA (PSICOLOGIA EXPERIMENTAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE

	<p>SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Dante Moreira Leite do Instituto de Psicologia da USP . Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=154134</p> <p>11. SANTOS, JANDIRA INEZ GARCIA DOS. A Obrigatoriedade da Matrícula aos 4 anos: As Repercussões da Lei no Cotidiano das Famílias' 18/12/2017 160 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5744473</p> <p>12. NUNES, RODRIGO LIMA. ATIVIDADE DO JOGO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA DA CRIANÇA NA ESCOLA' 30/04/2013 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: FCT/UNESP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=92525</p> <p>13. SOUZA, JANAINA GOMES VIANA DE. Experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil: a produção de conhecimentos acerca do mundo' 29/03/2017 168 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5713412</p> <p>14. SILVEIRA, TELMA APARECIDA TELES MARTINS. Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação.' 28/08/2015 323 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BC – UFG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3543559#</p> <p>15. PELOSO, FRANCIELE CLARA. Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais' 24/02/2015 222 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2952797</p> <p>16. FERNANDES, ANA GABRIELA NUNES. A prática pedagógica na Educação Infantil mediada pelos conceitos da disciplina Psicologia da educação: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação' 13/12/2017 204 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5780330</p> <p>17. CUSTODIO, KEILA BEATRIZ FERNANDES. CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR, CONSOLIDADAS NO CUIDAR E O EDUCAR NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DE</p>
--	--

	<p>UMA LEITURA PIAGETIANA' 22/12/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: FCT/UNESP. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1643929</p> <p>18. CAMPOS, GLEISY VIEIRA. Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil' 30/08/2013 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=372751</p> <p>19. MILAN, SIMONE GALIANI. A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS INTERAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DE HENRI WALLON' 20/09/2013 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3756919</p> <p>20. FAVARETO, VIVIANE APARECIDA FERREIRA. Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana' 30/03/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5033326</p> <p>21. CARDOSO, LINDABEL DELGADO. Análise sócio-histórica do Programa Educricança, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança, da família e da escola na primeira infância' 30/05/2014 255 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Monte Alegre. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1514932</p> <p>22. SOUSA, WALTER LOPES DE. O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A EDUCAÇÃO EM SANTARÉM-PA' 26/03/2013 410 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da UFPA. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=117117</p> <p>23. BRONDANI, JULIANA BEHR. DISCURSOS SOBRE INFÂNCIA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL' 13/05/2014 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1407079</p>
--	---

24. POJO, ONEIDE CAMPOS. **A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A PREFEITURA MUNICIPAL DE BENEVIDES-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade'** 03/06/2014 273 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Elcy Rodrigues Lacerda. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1341677
25. ALVES, ANTONIO SOUSA. **AS PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADAS E AS FEIÇÕES DA GESTÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO'** 25/09/2015 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2686616
26. KLOSINSKI, DANIELE VANESSA. **UMA AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA EM ERECHIM: A POLÍTICA DOS ESPAÇOS ESCOLARES'** 23/09/2016 133 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, Chapecó Biblioteca Depositária: UFFS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3796695
27. MELGAREJO, MARIANO MOURA. **A AGENDA DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO: Um estudo do acordo com a Prefeitura Municipal de Florianópolis'** 24/11/2017 175 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5341726
28. HELENO, CAROLINA RAMOS. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial'** 04/04/2017 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana Biblioteca Depositária: BCJC. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5116987
29. ALVES, ANDRESSA GOMES DE REZENDE. **A INSERÇÃO DE CRITÉRIOS PRIVADOS NA POLÍTICA DE GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2013)'** 29/04/2014 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1631006
30. SANTOS, MAURICIO IVAN DOS. **PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO: A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO DO INSTITUTO EMPREENDER ENDEAVOR'** 21/12/2017 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: CENTRAL UFRGS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5746970

	Obs.: Grafias idênticas às da plataforma, exceto o acréscimo da informação “Disponível em:” e do <i>link</i> de acesso disponibilizado.
--	---

Fonte: Produção da autora (2018) baseada na construção de Cicarello Junior (2018)

APÊNDICE B - Autorização para disponibilização de cópias desta dissertação na Biblioteca da UNIVILLE**AUTORIZAÇÃO**

Nome da autora: Melissa Daiane Hans Sasson

RG: 9.903.210-3

Título da Dissertação: “Políticas Públicas de Educação para a Primeira Infância: Concepções do papel do Estado e do Desenvolvimento Infantil difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 18 de março de 2019.

Melissa Hans Sasson

Assinatura