



ANUÁRIO 2020

Coordenação Geral

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de Professores e Humanidades
Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Educação da PUC Goiás

EQUIPE

Adriana Aparecida Rodrigues Da Silva
Adriane Camilo Costa
Aline Magioni Maróstica Mariano
Beatriz Almeida Santiago Santos
Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite
Clemerson Elder Trindade Ramos
Daniela Maroja Ribeiro
Daniella Borges De Faria Vasconcelos
Déborah Oliveira Santos
Fabiana Ferreira Dos Santos
Fabiane De Oliveira Cordeiro
Jussara Leite Da Silva Rocha
Luana Ferreira Borges
Luciana Paiva Dos Santos
Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira
Mayara Marce Guimaraes
Nara Núbia Alves Da Costa Fonseca
Neuza Borges De Oliveira
Pabliny Heloysa Batista Mariano
Patrícia Marciano Costa De Almeida
Priscila Rodrigues Nonato
Priscilla Bezerra Da Silva
Raimundo Nonato Nascimento Junior
Roberta Valéria Guedes De Lima
Rodrigo Da Paixão Pacheco
Sheila Santos Carvalho Ribeiro
Simone Cristina Teixeira Dos Santos Martins
Suelene Maria Dos Santos
Vilma Ribeiro De Almeida

Quero,
Quero voar.
Quero,
Quero cantar.
Sou porteiro
De fazendas.
Sou guardião
Das terras.
Tudo o que
Espero
É ser sempre
Quero-quero

(QUERO-QUERO – LALAU)

No ano de 2020, o GEPCEI se ocupou de sistematizar os dados da pesquisa “O que as crianças pensam sobre o mundo”, a partir do seu relatório final.

1. CONHEÇA A PESQUISA O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE O MUNDO

https://drive.google.com/file/d/1vNik3DXn9vRwzinvhknDs8EmcDv9UW4/view?usp=share_link

O que as crianças pensam sobre o mundo?

GEPCEI (Grupo de Estudos e
Pesquisas sobre Cultura e Educação
na Infância)

Prof. Dr. Romilson Martins
Siqueira – PUC Goiás

Prof. Ms. Márcia Helena Santos
Curado – PUC Goiás



ACHADOUROS DE INFÂNCIA: *ENTRECRUZANDO FIOS ENTRE O MUNDO SOCIAL E AS PESQUISAS COM CRIANÇAS*



Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e
Educação na Infância (GEPCEI)

O projeto intitulado “o que as crianças pensam sobre o mundo” é financiado pelo Cnpq e tem *as crianças como sujeitos* da pesquisa e *suas compreensões sobre o mundo como objetos de estudo*.

Portanto, situa tanto seus sujeitos, quanto seu objeto, nas esferas da história e da cultura humana.

1



2



Problema:

Que princípios, ideias e valores da sociedade tem norteado as compreensões das crianças sobre a cultura, as relações humanas e a produção do conhecimento científico?

3



Objetivos:

- Conhecer a criança contemporânea a partir daquilo que expressa seus modos de viver e se posicionar no mundo.
- Contribuir para a construção de políticas e práticas educativas que tenham como ponto de partida os interesses e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
- Constituir redes de estudos e pesquisas que qualifiquem os profissionais que trabalham com as temáticas da criança e da infância em diferentes contextos educativos, sejam eles escolares e não escolares.

Referencial Teórico:

Este projeto parte da Matriz do Materialismo Histórico Dialético em interlocução com diferentes campos do saber:

- **Pedagogia da infância:** processos formativos e de socialização dos sujeitos.
- **Psicologia Histórico-cultural:** os sujeitos produzem sentidos e significados mediados pelos instrumentos e signos, no campo da produção material humana, da atividade humana.
- **Psicologia Social Crítica:** tensão entre sujeito/sociedade, objetividade/subjetividade, individuação/individualização
- **Sociologia da Infância:** criança como agente social, como categoria de análise da realidade, sujeito polifônico.

4



5

Categorias centrais:

Trabalho: ação humana transformadora, produto da práxis humana. É pelo trabalho que o homem age, transforma, cria e recria as condições que garantem os meios para a sua subsistência. É por meio de sua ação que ele pensa a realidade, constrói e reconstrói significados, num movimento consciência-mundo, objetividade-subjetividade e vontade-ação.

Cultura: produto da ação histórica do homem, resultante da atividade humana, entrelaçamento de dimensões subjetivas e objetivas da condição humana, que não se separam das condições políticas e materiais. Em relação às crianças podemos falar em culturas da infância.

6

Pressuposto de Análise



Importa considerar que as discussões sobre a infância precisam ser construídas no campo da sociedade de classe, ou seja, no campo da disputa social de diferentes projetos de homem e de sociedade. Nessa lógica, a infância, em qualquer época ou lugar, é uma condição de classe social. Por ser histórica e social, essa concepção não pode prescindir das análises que geram os processos de exclusão da infância no contexto da vida material, processos marcados pela contradição de diferentes projetos.

Concepções de criança e infância

Criança: categoria de análise social e histórica, **revela o indivíduo** que se situa num determinado tempo social da vida. A criança é um sujeito de classe, um ser cultural, histórico, sujeito da experiência subjetiva. Crianças no plural.

Infância: categoria de análise social e histórica, **tempo social e histórico da vida**, que revela a criança. Revela a tensão entre natural-social e universal-singular, uma vez que não existe uma única infância, mas infâncias no plural.

“As crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão da realidade”
(SARMENTO, 2008, p. 18.)



7

Método e Metodologia

Ao situar tanto o objeto quanto o sujeito desta pesquisa no plano da história, da cultura e da subjetividade humana, temos a dialética como possibilidade de perceber a essência: **o concreto pensado**, por meio dos nexos, das contradições e das tensões que se expressam nas categorias fundantes desta pesquisas: as crianças, seus sentidos e significados sobre o mundo físico e social.

Para empreender esta pesquisa serão recortados alguns temas que serão agrupados em diferentes linhas de investigação, por profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento: abordagem interdisciplinar de investigação e análise.

8

Linhas de Investigação na Pesquisa:

- a) a criança e seus processos de educação e socialização
- b) a criança e a construção do conhecimento
- c) a criança e a produção de cultura

9



Sujeitos e Procedimentos de Pesquisa

- Os sujeitos da pesquisa serão crianças 4 a 5 anos pertencentes às instituições de Educação Infantil públicas e privadas. A opção pelo trabalho com crianças de instituições de educação infantil se justifica pela importante contribuição que esta pesquisa pode trazer ao debate sobre a organização de propostas que contemplem os processos educativos na pré-escola.
- para o processo de escuta das crianças serão utilizadas: roda de conversa, grupos focais, desenhos, entrevistas individuais, atividades dirigidas em pequenos grupos, filmagem, dentre outros.



10

Perspectivas de estudo dialético e em construção...

11

O que se propõe neste projeto de pesquisa é mais do que ouvir as crianças sobre o que elas têm a dizer sobre as coisas. É, portanto, empreender um processo de pesquisa não *sobre as crianças, mas, com as crianças*. Isto implica, acima de tudo, todo um esforço de *pesquisar com as crianças e não sobre a criança*. Neste movimento, intenta-se construir conhecimentos teóricos capazes de contribuir na construção dos processos de alteridade da criança.

“(...) todas as manifestações da vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si sentimentos essenciais.”
Walter Benjamin

Obrigado.
Email-me: gepceipucgoias@gmail.com



Pesquisadores - GEPCEI

Prof. Romilson Martins Siqueira - Doutor
Profa. Márcia Helena Curado – Mestre
Profa. Paula Camila Pires Cabral - Mestre
Profa. Adriana Aparecida Rodrigues da Silva - Mestranda
Profa. Danielle Maria de Oliveira Mesquita - Mestranda
Profa. Luciana Paiva dos Santos - Mestranda
Profa. Rosane Cândida de Almeida - Mestranda
Profa. Vilma Ribeiro de Almeida - Mestranda
Quézia de Andrade Wanderley - Acadêmica de IC
Profa. Danielle Santos Coutinho – Especialista
Profa. Amanda Peçanha Magalhães – Especialista
Profa. Patrícia Marciano Costa de Almeida – Especialista
Profa. Hilda Maria de Alvarenga – Mestranda

**O que as
crianças
pensam sobre
o mundo?**



2. RELATÓRIO FINAL PÓS DOUTORADO

O ano de 2020 também foi importante para a consolidação do Pós Doutorado do coordenador do GEPCEI com a supervisão do professor Dr. Luiz Fernandes Dourado/UFG.

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação

Programa de Pós Graduação em Educação

Relatório de Pós Doutorado

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA: desafios e perspectivas no campo dos discursos, projetos e políticas

Proponente: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira

Professor Supervisor: Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado

APRESENTAÇÃO

“A realidade está definida com palavras. Portanto, quem controla as palavras controla a realidade. Já o poder é um centauro: metade coerção, metade legitimidade. E o desafio da modernidade é viver sem ilusões e sem desiludir-se” (Gramsci)

O presente relatório de Pós Doutorado, sob a supervisão do Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado, é produto das reflexões e produções acadêmicas cunhadas de Agosto de 2018 a Dezembro de 2020, em um amplo processo que articulou estudos teóricos, debates acadêmicos, participação em eventos e publicações.

A experiência vivenciada no Pós Doutorado também se revelou como inovadora no sentido de constituir e fortalecer um coletivo de intelectuais de diferentes Estados brasileiros que, congregado pelos mesmos interesses, criaram a Rede de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas em Educação (REPPE). Essa Rede tem como objetivo implementar uma agenda de debates que contribua para o fortalecimento da Educação como direito público subjetivo no enfrentamento de novas formas de regulação e privatização da educação.

De modo geral, a experiência do pós doutorado contribuiu para a afirmação de um perfil de pesquisador que alinhou formação acadêmica e compromisso político com os temas em destaque.

De início o projeto de estudo no pós doutorado assim se constituiu: *“Observatório da educação infantil no plano nacional e estaduais da educação: arena e política em que se entrecruzam discursos, retóricas e práticas.”* Todavia, à medida que os estudos foram sendo delineados, o foco deixou de ser o observatório a partir do plano nacional e estadual e constituiu-se a análise dos discursos, retóricas e práticas em torno das proposições e materializações das políticas para essa etapa da educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL – MEDIAÇÕES QUE SE ENTRECUZARAM

A questão central que orientou o aprofundamento dos estudos no pós doutorado assim se constituiu: “que discursos, retóricas e políticas marcam o lugar da Educação Infantil enquanto etapa da educação em um complexo campo/arena de disputa pelo direito à educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses?”

Considerando que a proposição das políticas não é linear em sua materialização, a Educação Infantil, enquanto objeto de estudo desse pós doutorado, foi apreendida no entrecruzamento de temáticas que revelassem essa etapa da educação no campo das políticas educacionais. Procurou reafirmar a Educação Infantil como direito subjetivo e como política pública no campo da educação. Esse estudo considerou a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e seu papel nos processos de desenvolvimento integral dos sujeitos. Os estudos aqui delineados, procuraram afirmar o diálogo, a articulação e a proposição entre as etapas da educação básica, bem como sentido da Educação Infantil como um bem público, como bem comum, portanto, para todas as crianças, independentemente de qualquer condição econômica.

A defesa intransigente por *uma educação integral e integrada na infância* constitui-se como um eixo transversal desse estudo, uma vez que se colocava contrária à perspectiva que separa, segrega e privilegia as funções sociais da Educação Infantil. Portanto, ela deve ser tomada como expressão e resposta da ação permanente do Estado, que compreende, articula e promove as ações para atender às necessidades das crianças e suas famílias como sujeitos de direito.

No campo do direito à educação, se por um lado a Carta Magna de 1988 reafirmou a importância de se considerar os direitos das crianças, particularmente o da educação, por outro, instaurou a necessidade de um pacto federativo que, já do ponto de vista legal, instituiu o compartilhamento das responsabilidades e colaboração recíproca com novos princípios entre os entes federados. No âmbito dessas responsabilidades, pós Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996), coube aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil. Para esta última, dois desafios já se interpunham: ampliação da oferta e a conseqüente transformação de seu caráter assistencial em educacional.

Tomar a Educação Infantil como uma política pública requer uma opção política em defesa do direito das crianças de se socializarem, serem cuidadas e aprenderem em espaços públicos com qualidade social. A qualidade social se contrapõe à qualidade total, no sentido desta última privilegiar os resultados, o produto e o quantitativo. Portanto, a defesa deste estudo é que as políticas de Educação Infantil devem articular quantidade-qualidade, em função da necessidade de sua expansão e primar pela qualidade social dos processos educativos por elas empreendidas. A qualidade social aqui referendada refere-se ao direito a aprender e tornar-se humano em suas condições sociais plenas.

Portanto, é nesse campo de tensão entre quantidade-qualidade, atendimento integral-parcial, direito-assistência, dentre outros, que este estudo procurou situar seu objeto em um complexo *campo/arena de disputa*. Sendo assim, considerou-se que

a educação, quando apreendida no plano das determinações sociais e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 1999, p. 25)

Portanto, a arena política em que a Educação Infantil vem sendo consolidada encontra expressão nos debates entre condições concretas de vida – exclusão/inclusão social – direitos – políticas públicas. São estas tensões que fazem da Educação Infantil objeto de discursos, retóricas e práticas que encaminham para um determinado tipo de política educacional.

É nesse contexto que os estudos do pós doutorado foram convergindo para entender a educação infantil em um complexo campo em que devem ser

consideradas as condições objetivas e subjetivas que marcam as políticas educacionais em disputas hegemônicas.

A primeira delas refere-se à necessidade de apreender o objeto a partir de uma *concepção ampliada de Estado*¹ na qual se dá a articulação entre a sociedade civil e a sociedade política. Atravessada, do econômico ao ideológico, pela luta de classes, a concepção de Estado produz e reproduz consensos. Nesse contexto, as políticas são orientadas e redefinidas por determinados compromissos e opções quando se consideram também as condições da sua existência material. Para Manacorda (1990), dois planos superestruturais se articulam na abordagem do conceito ampliado de Estado, ao se considerar a efetiva correlação de forças que se trava no âmbito da sociedade civil ou organismos privados (voltados para exercer a hegemonia ou o governo jurídico). Na relação entre sociedade política – sociedade civil, o Estado, ainda segundo Glucksmann (1989), é “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter consenso ativo dos governados.” (p. 129)

A segunda refere-se ao modo como concebemos e apreendemos a questão da *Educação Infantil como direito*. É no plano entre noção de Estado ampliado e a emergência das políticas públicas que a Educação Infantil vai se constituindo como objeto de disputa no plano jurídico e legal. A questão do direito necessita de um construto jurídico-legal em defesa da educação, principalmente se levarmos em consideração que essa é uma ação contra-hegemonia face aquilo que a contradição de classe engendra no terreno do modo de produção econômica quando opera na lógica inclusão x exclusão. Para Thompson (1987), o direito se configura como um complexo campo de lutas:

a lei (concordamos) pode ser vista instrumentalmente como mediação e reforço das relações de classe existentes e, ideologicamente, como sua legitimadora (...) as relações de classe eram [são] expressas, não de

¹ A ideia de um Estado ampliado leva em consideração “o conjunto produtivo e moralidade das massas. O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua “hegemonia”, ainda que ao preço de equilíbrios de compromissos.” (GLUCKSMANN, 1980 p. 127)

qualquer maneira que se quisesse [queira], mas **através das formas** da lei; e a lei, como outras instituições que, de tempos em tempos, podem ser vistas como mediação (e mascaramento) das relações de classe existentes. (p. 353) (Grifos do autor).

As contribuições desse autor são importantes para ajudar a pensar que o lugar de apreensão dos discursos, retóricas e políticas precisa ser tensionado não apenas no campo legal, no plano das idéias, mas no campo das condições econômicas, lugar onde o direito se revela muitas vezes de modo contraditório: “a maior dentre todas as ficções legais é a de que a lei se desenvolve, de caso em caso, pela sua lógica imparcial, coerente apenas com sua integridade própria, inabalável frente a considerações de conveniência.” (THOMPSON, 1987, p. 338).

Assim, a lei é apenas produto de um processo que se instaura a partir de outras determinações, ou seja, da base material:

a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma “superestrutura” que se adapta por si às necessidades de uma infra-estrutura de forças produtivas e relações de produção. Como tal, é nitidamente um instrumento da classe dominante de *facto*: ela define e defende as pretensões desses dominantes aos recursos e à força de trabalho – ela diz o que é propriedade e o que será crime -, e opera como mediação das relações de classe com um conjunto de regras e sanções adequadas, as quais, em última instância, confirmam e consolidam o poder de classe existente. (THOMPSON, 1987, p. 349).

Portanto, a lei é “profundamente imbricada na própria base das relações de produção, que teriam sido inoperantes sem ela.” (THOMPSON, 1987, p. 352). Nesse caso, “o direito pode ser retórico, mas não necessariamente uma retórica vazia” (THOMPSON, 1987 p. 354). O direito à Educação Infantil é apenas um emblema daquilo que se configura nos debates sobre os direitos mais universais, dentre eles, a educação.

Para Thompson (1987) e Telles (2001), o direito se configura como um complexo campo de lutas. Assim, “se faz parte da dinâmica social a tensão

entre a igualdade proclamada pelos valores modernos e as discriminações que se processam no solo moral e cultural da sociedade, seria preciso ainda dizer que essa tensão circunscreve um campo de luta por direitos.” (TELLES, 2001, p. 76).

A terceira consideração pressupõe levar em conta os diferentes interesses que movem determinados setores da vida social e, em particular, as *políticas públicas*. O critério de definição de determinada política pública, ou seja, os motivos pelos quais determinadas ações são priorizadas e outras não, pressupõe o jogo de forças e influência dos diversos setores e dos diferentes grupos e seus interesses de classe. Quando apreendida no contexto mais amplo da sociedade, uma política pública, segundo Azevedo (1997), “não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais nestes contextos.” (p. 67)

Segundo Telles (2001),

os direitos sociais podem ser entendidos como uma espécie de contrato de serviços que o contribuinte estabelece com o Estado (...) A definição da justiça social como tarefa do Estado teve por efeito neutralizar a questão da igualdade numa lógica perversa em que as desigualdades são transfiguradas no registro de diferenças sacramentadas pela distribuição diferenciada dos benefícios, ocultando a matriz real das exclusões. (p. 25).

Portanto, o estudo sobre a educação infantil como política pública deve considerar as questões sociais mais amplas:

a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica de mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramadas nas relações de poder e dominação. (TELLES, 2001, p. 115).

A garantia da educação como política pública com qualidade socialmente referenciada implica a construção de um construto jurídico-político-

administrativo, que visa estabelecer ações articuladas em regime de cooperação, colaboração e assistência técnica-financeira-pedagógica entre os entes federados, a fim de garantir a qualidade da educação nesta etapa da educação básica. Isto implica a necessidade de planejamento governamental (regime de colaboração) e intragovernamental (diferentes secretarias) nos municípios; processos de controle social da Educação Infantil: quem acompanha e quem garante a qualidade do atendimento que está sendo oferecido? Nesse caso, há que se dar destaque aos Conselhos Municipais de Educação (CME) como importantes parceiros no processo de garantia da qualidade social aqui indicada; o cumprimento de padrões de qualidade e dos padrões infraestrutura; a opção política de contratação de recursos humanos para a Educação Infantil com clara ênfase na docência em nível superior, ainda que do ponto de vista legal essa opção possa contemplar o ensino médio; aproximação dos currículos dos cursos de formação de professores às demandas e necessidades específicas do trabalho de zero a três e quatro a cinco anos; dentre outros. Portanto, a Educação Infantil é apreendida neste estudo a partir de sua dimensão enquanto política pública, já que

compreender a educação como política pública e percebê-la na articulação com as demais políticas é fundamental para contribuir para o processo de sua efetivação como política de Estado. Sob essa perspectiva, faz-se necessário avançar no planejamento e na gestão educacional e, desse modo, aprimorar e complexificar e atualizar os indicadores educacionais, de modo a contribuir para o monitoramento e avaliação do PNE, bem como para garantir análises globais e articuladas em diferentes políticas, programas e ações, envolvendo os diferentes entes federados, no que concerne à proposição e à materialização, permitindo, desse modo, mais organicidade entre as opções e as prioridades das ações e das políticas governamentais, e a visão dos nexos entre estas e o Plano, dos interesses em disputa e dos limites decorrentes do contexto em que são forjadas as possibilidades para a sua concretização. (DOURADO, 2011, p. 55)

A Educação Infantil como Política Pública implica um esforço para a garantia de que os entes federados possam dar concretude às metas e estratégias do Plano Nacional por meio de regimes de colaboração. Isto implica

uma política de planejamento, gestão e financiamento em torno desta etapa da educação básica. Se por um lado a prerrogativa de que a elaboração dos Planos Estaduais de Educação constitui-se como fundamental na garantia daquilo que preconiza o Plano Nacional de Educação, por outro, há que se destacar que

a aprovação de planos estaduais e municipais, previstos no PNE como base para sua organicidade, não se realizou como política concreta na maior parte dos estados e municípios e, desse modo, não contribuiu para o avanço da dinâmica de democratização do planejamento e da gestão da educação no país e para sua ratificação como Política de Estado. Num contexto político distinto, uma vez que o país caminhava para a consolidação democrática, o PNE, a despeito de sua aprovação, não foi considerado base fundamental para o planejamento educacional. (DOURADO, 2011, p. 30)

Segundo os dados do *Diagnóstico de Avaliação do PNE 2001-2008* (MEC, 2010),

a Educação Infantil apresenta problemas no acesso e permanência, revelando o enorme desafio de assegurar o atendimento, em cinco anos, de 30% das crianças de até três anos de idade; o atendimento, em dez anos, de 50% das crianças de até três anos de idade; o atendimento, em cinco anos, de 60% das crianças de quatro a seis anos de idade. É fundamental destacar, contudo, a política adotada pelo MEC para a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, como esforço efetivo no atendimento de crianças a partir de seis anos de idade, bem como a inclusão desta etapa no Fundeb e sua consequente cobertura pelo fundo, além do esforço, ora empreendido, para incluir as crianças de quatro a cinco anos na escolaridade obrigatória. (DOURADO, 2011, p. 35)

Segundo Dourado (2011), o Plano Nacional de Educação precisa se constituir como o epicentro do planejamento e das formas de materialização do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados. Todavia, essa prerrogativa não se concretiza sem as condições (financiamento, planejamento,

colaboração e gestão) que viabilizam a concretização daquilo que apregoa o PNE. Sendo assim,

há que se revisarem os limites das políticas de gestão educacionais, caracterizados por uma lógica e um processo de gestão marcados pela descentralização/desconcentração, o que tem resultado em limites à colaboração entre os entes federados, por meio da prevalência do desenvolvimento desigual e combinado. (DOURADO, 2011, p. 54)

A quarta consideração implica considerar o *cenário neoeconomicista conservador* que se coloca como emblema social, político, econômico e educacional. Marcadas por um modelo econômico desigual e combinado, as políticas educacionais têm orientado novas e velhas práticas, sob orientação do mercado globalizado. Este movimento que opera nas mediações da centralização e descentralização das reformas contemporâneas, indicam processos de complexificação e refinamento de uma lógica que articula uma agenda comum: conservadorismo e novas formas de regulação do mercado.

Portanto, é preciso compreender a Educação Infantil no âmbito daquilo em que se reconfigura um neo-economicismo² na educação e seus novos/velhos paradigmas de formação. Nesse contexto, diferentes feições têm demarcado o regime de expansão, concentração e acumulação de capital nos diferentes momentos históricos, o que constitui o modo de produção e sociabilidade capitalista. O neo-economicismo³ da educação, ou, como prefere

² A teoria do capital humano elaborada por Theodoro Shultz (economista da década de 50 influenciado pela teoria desenvolvimentista) ainda hoje ganha adeptos e renome por seus princípios constitutivos que afirmam a possibilidade da educação enquanto produtora de capital humano. Essa teoria pode ser analisada sob dois aspectos fundamentais: macroeconômico e microeconômico.

³ A teoria do capital humano pressupõe um investimento em recursos humanos, ou seja, em indivíduos ou força de trabalho, para obter retornos futuros. Nesse sentido, a educação é considerada elemento capaz de possibilitar o aumento da produtividade, a distribuição de renda, a superação das desigualdades e a promoção da equidade social, o que, do ponto de vista microeconômico, "constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1999 b, p. 41) Portanto, a perspectiva da teoria do capital humano como panaceia para os problemas da desigualdade econômica, equidade social e desenvolvimento econômico é um importante elemento para a compreensão dessa teoria e as crises cíclicas do capital. Segundo Frigotto (1999a), os organismos multilaterais³ são os representantes legítimos das crenças na contemporaneidade, que revive, com outras intensidades e particularidades, a nova face dessa teoria.

denominar Frigotto (1999b), o re-visitado à teoria do capital humano, é um dos eixos centrais do neoliberalismo e da sua reforma educacional.

O que há de mais conservador neste movimento pode ser expresso na evidência do modelo neoeconomicista nas políticas educacionais contemporâneas e suas novas formas de regulação do mercado que se configuram pela apropriação do fundo público pelo setor privado. Este processo de complexificação e financeirização da educação se dá pela lógica e agenda do mercado, “na medida em que desvela concepções distintas na organização e na gestão da educação, secundadas por processos complexos de interpenetração entre as esferas pública e privada na disputa pelo fundo público, num cenário de minimização do papel do Estado face às políticas públicas.” (DOURADO, 2018, p. 495)

Neste processo encontram-se novas formas de governança e de gestão da educação, dentre elas a Organização Social (OS), criada pela Lei Federal nº 9.637/98, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), criada pela Lei nº. 9790/99 e as Organizações da Sociedade Civil (OSC). O que está em causa nesta agenda é a disputa pelos recursos públicos, particularmente com a aprovação da Emenda Constitucional 95 que congela por 20 anos os investimentos em educação e prejudica e secundariza substancialmente o cumprimento da Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) em suas metas e estratégias. Ao limitar o financiamento em educação, abre-se espaço para que se fortaleçam os discursos que desqualificam o setor público e fortalecem o setor privado e suas parcerias com o Estado:

essa lógica política se efetiva pela retomada das políticas de governo, em detrimento de movimentos e processos que se organizavam em torno de políticas de Estado. A prova inconteste desse movimento tem sido a secundarização do PNE, seus comandos e prazos, por meio das políticas em curso, sobretudo as de ajuste fiscal restritivo, expresso de maneira estrutural por meio da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 95, que congelou os

investimentos na área social por 20 anos, o que, na prática, inviabiliza a materialização do PNE, suas metas e estratégias e, por outro lado, naturaliza e consolida os processos de mercantilização e financeirização da educação no país. (DOURADO, 2018, p. 494)

Em relação à financeirização, há que se considerá-la como um movimento de 'desobrigação': desobrigação do Estado com o setor social e comprometimento com os interesses do mercado representado por grandes grupos. Esse processo de complexificação e financeirização da Educação se dá pela lógica e agenda do mercado,

na medida em que desvela concepções distintas na organização e na gestão da educação, secundadas por processos complexos de interpenetração entre as esferas pública e privada na disputa pelo fundo público, num cenário de minimização do papel do Estado face às políticas públicas (DOURADO, 2018, p. 495).

Para Evangelista (2014), quando leis, programas ou políticas para Educação reconfiguram o direito social à Educação e o converte em serviço a ser prestado pelo setor privado-mercantil, portanto como mercadoria a ser comercializada, a relação Estado-mercado passa a operar a favor do sistema do capital. Trata-se de processos de desregulamentação, descompartmentalização e desintermediação do mercado.

Portanto, a financeirização pode ser entendida como mais um rearranjo do capitalismo global, marcada pela lógica da especulação, compra e venda de ativos e sua revenda (recompra) no mercado das ações, movimentação de compra/venda/transferência de moedas, imóveis, créditos, commodities, dentre outros. Interessa ao capital financeiro a disputa no plano econômico e social, a adesão do Estado a um projeto que libere ao movimento de seus capitais, desregulamente-os e desbloqueie os sistemas financeiros para as disputas dos recursos públicos. Mais do que privatizar, interessa agora a gestão do recurso por instituições especializadas, formadas por proprietários-acionistas de um tipo de lógica financeira em que o que está em causa é o 'valor acionário'. A financeirização é, portanto, resultado de ações sistêmicas pelas quais, por

critérios públicos, o setor privado se apresenta como legítimo para concorrência.

Há, portanto, uma financeirização da/na Educação Infantil. Não se trata da ação do setor público em privatizar ou financiar a educação infantil. Trata-se da disputa dos recursos da educação infantil pelas empresas. Interessa ao capital financeiro a disputa, no plano econômico e social, a adesão do Estado a um projeto que liberarem o movimento de seus capitais, desregulem e desbloqueiem os sistemas financeiros para disputa dos recursos públicos. Estamos falando e da operação de instituições especializadas (antes pouco visíveis) tornaram-se, pela intervenção dos mercados, as proprietárias dos grupos: proprietários-acionistas de um tipo particular que tem estratégias inteiramente submetidas à maximização de uma nova grandeza, o “valor acionário”. (CHESNAIS, 2005, p. 37) Mais do que títulos, interessa os editais públicos, flexibilizados pelo Estado, para ampla concorrência do mercado. A financeirização é sistêmica.

Na educação infantil esse procedimento pode ser visto na: a) Formação de redes de ensino com gestão privada; b) Padronização no sistema de ensino apostilado: venda de materiais pedagógicos e pacotes educacionais (aluguel da marca, avaliação e formação dos professores entre outros); c) Venda do material de ensino para a rede municipal; d) Venda de Programas de Gestão da Educação para os municípios; e) venda de salas modulares, na contramão de construções que atendam os padrões mínimos de qualidade exigidos em lei; f) contratos com telefonias para formação e venda de produtos tecnológicos nas redes de ensino; criação das políticas de voucher para atendimento de crianças em detrimento a consolidação de uma política de acesso e permanência; dentre outros.

A quinta consideração refere-se às formas de regulação e gestão das instituições e dos currículos. Os estudos no pós doutorado sinalizaram para a compreensão da educação infantil no campo de emergência de uma racionalização técnica e de administração social (POPKEWITZ, 1997). A finalidade dos sistemas reguladores é a de orientar o indivíduo na determinação de necessidades, satisfação e maior conhecimento. Os professores são encorajados ‘a monitorar seu próprio pensamento’. Tornando

publicamente disponível o pensamento privado, a psicologia do raciocínio torna os professores individuais mais abertos à inspeção e à regulação (POPKEWITZ, 1997, p. 198). Vive-se hoje a Relação entre processos escolares e/ou educativos e processos produtivos em uma democracia restrita, funcional e tutelada.

Há, portanto, um simulacro na proposição das políticas educacionais contemporâneas que convertem a questão do “direito à educação” em oferta e escolha de “modelos de educação”. Na educação infantil o cenário exposto também não poderia ser diferente. Vive-se a “implementação de diferentes mecanismos de negociação orientados para legitimar o rumo assumido.” (GENTILI, 1998, p. 45) Segundo Gentili (1998), “o pacto constitui o espaço para legitimar tais decisões.” (GENTILI, 1998, p. 66)

No campo educacional, essa tendência pressupõe dois aspectos: ‘centralização e descentralização’: o Estado tem assumido (ou centralizado) o controle pedagógico das questões educacionais, justamente em ações que expressam as ‘mudanças’ no chão da sala de aula: BNCC, avaliação dos sistemas de ensino, formação de professores e controle/produção de textos curriculares. Estes últimos traduzidos sob o aspecto de livros didáticos. Por outro lado, observa-se uma certa ‘desobrigação’ da ação governamental em termos de financiamento manutenção e atendimento da Educação.

É nessa esteira que a BNCC firma seus princípios enfatizando o seu foco na “equidade”. A exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado. A tarefa da escola é a de apresentar coerência e padronização nos programas escolares. Retira-se, portanto, a autonomia pedagógica dos diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar. O que se observa é um tipo de regulação do conhecimento e do currículo que opera na retórica da reforma e da descentralização/centralização que, por meio da BNCC, efetiva-se por efetiva avaliação e controle do currículo: “a descentralização é uma estratégia da direção do estado, enquanto que a suposição de consenso está relacionada às exigências de maior padronização”. (POPKEWITZ, 1997, p. 165)

Por mais que o discurso e/ou retórica em torno da construção de uma Base defenda a existência de uma parte comum e uma parte diversificada do currículo, o que se nota é a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades. Aquilo que se anuncia como 'base', poder-se-á converter-se em 'currículo mínimo', particularmente em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica para as Etapas e Modalidades de ensino. Outro risco, é orientar-se por uma lógica restrita do 'direito à aprendizagem'. Não se trata a ter direito a aprender, mas sim, 'direito à educação', uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem.

Enfim, foram essas, dentre outras dimensões, aquelas que foram aprofundadas no âmbito do Pós Doutorado em Educação e constituíram a base teórica e epistemológica para a construção da produção intelectual no período dessa atividade acadêmica.

PRODUÇÃO ACADÊMICA

"Se por evolução científica e progresso intelectual queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa em forças do mal, demônios e fadas, e no destino - em suma, a emancipação do medo -, então a denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar"
(Max Horkheimer)

O sentido que orientou a produção acadêmica durante o pós doutorado encontra lugar nas afirmações de Max Horkheimer. Trata-se da afirmação de uma ciência crítica no campo das políticas educacionais que se debruçou sobre diferentes temas que tangenciaram o objeto de estudo perquirido: a educação

infantil. Portanto, foram produções que se constituíram a partir de movimentos dialéticos: a) pela relação entre as coisas e não sua oposição; b) pela historicidade dos fenômenos e objetos; c) pela relação entre universalidade e singularidade; d) pela mediação entre passado e presente. Nesse sentido, as produções aqui elencadas expressam sínteses teóricas em um determinado tempo/espço social que, em sua unidade, desvelam muito do objeto de estudo.

Portanto, foi apreendendo as mediações como: formação de professores, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), regulação, financeirização, neoliberalismo, privatização, formação de professores, Diretrizes Curriculares, gestão, currículo, dentre outras, que o tema da educação infantil foi ganhando escopo na tensão e relação com esses temas. Da mesma forma, há que se destacar que a produção desse material tem também sua expressão no contexto de uma formação coletiva, síntese também de um profundo diálogo fértil e ampliado, com outros pesquisadores que dividiram a história e percurso de um pós doutorado plural, aberto e democrático.

Como síntese, registram-se as seguintes produções:

PRODUÇÕES	NATUREZA
PUBLICAÇÃO EM PERIÓDICOS	
SIQUEIRA, R. M. ; DOURADO, L. F. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. Retratos da Escola, v. 13, p. 842-857, 2020.	Artigo Qualis A3
DOURADO, LUIZ FERNANDES; SIQUEIRA, ROMILSON MARTINS. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, p. 291-306, 2019.	Artigo Qualis A2
SIQUEIRA, R. M. . Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás: um projeto político em construção. IN: Dossiê temático: Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE/CP nº 02/2015. Formação em Movimento, v. 1, p. 512-529, 2019, ANFOPE.	Revista sem Qualis
LIVROS	
SIQUEIRA, R. M.; BARROS, A. F. (Org.). Gestão e ação educativa: saberes e práticas na tecitura dos cotidianos de uma rede . 1. ed. Goiânia: Editora Vieira, 2021. v. 1. 106 p .	
SIQUEIRA, R. M.; GOMES, M. P. (Org.); MACIEL, C. E. (Org.) . Políticas educacionais	

<p>democráticas em tempos de resistência. 1. ed. BRASÍLIA: ANPAE, 2021. v. 1. 245 p .</p>
<p>SIQUEIRA, R. M.; FERNANDES, N. (Org.); SARMENTO, M. J. (Org.). Por uma luta sem fronteiras na defesa dos direitos da criança. 1. ed. Goiânia: Cãnone Editora, 2020. v. 1. 250 p.</p>
<p>SIQUEIRA, R. M; SOUSA, S. M. G. (Org.). Por uma luta em defesa dos direitos das crianças: instituições e cotidianos. 1. ed. Goiânia: Vieira Editora, 2019. v. 1. 1629 p.</p>
<p>CAPÍTULO DE LIVROS</p>
<p>SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F.. A educação infantil no campo de disputa entre o direito social e o mercado. In: SIQUEIRA, R. M; GOMES, M. P; MACIEL, C. E. (Org.). Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência. 1ed. BRASÍLIA: ANPAE, 2021, v. 1, p. 102-116.</p>
<p>SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado?. In: DOURADO, L. F (Org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. 1ed. Brasília: ANPAE, 2020, v. 1, p. 52-67.</p>
<p>SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F.; AGUIAR, M. A. S.. Plano nacional de educação, base nacional comum curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão. In: DOURADO, L. F (Org.). PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. 1ed.Brasília: ANPAE, 2020, v. 1, p. 259-281.</p>
<p>SIQUEIRA, R. M; SARMENTO, M. J. ; FERNANDES, N. Introdução. In: Natália Fernandes; Manoel Jacinto Sarmento; Romilson Martins Siqueira. (Org.). A defesa dos direitos da criança : uma luta sem fronteiras. 1ed.Goiânia: Cãnone, 2020, v. 1, p. 9-16.</p>
<p>SIQUEIRA, R. M; SARMENTO, M. J. ; FERNANDES, N.. Educação da Infância: arena e campo de luta por direitos. In: Natália Fernandes; Manoel Jacinto Sarmento; Romilson Martins Siqueira. (Org.). A defesa dos direitos da criança : uma luta sem fronteiras. 1ed.Goiânia: Cãnone, 2020, v. 1, p. 165-179.</p>
<p>LEITE, C. R. V. B. ; SIQUEIRA, R. M . Trabalho docente: campo de tensão e dialética na interface informação e conhecimento. In: Aldimar Jacinto Duarte; Eloisa Aparecida da Silva Ávila; Nêuda Batista Mendes França. (Org.). Fundamentos da educação: desafios contemporâneos. 1ed.Goiânia: São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v. 1, p. 109-126.</p>
<p>DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Discursos, retóricas e proposições políticas para a educação no governo estadual de goiás: mais do mesmo?. In: ADRIÃO, Th; MARQUES, L. R; Márcia AGUIAR; A. da S. (Org.). Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham? 1ed.Brasília: ANPAE, 2019, v. 1, p. 263-283.</p>
<p>SIQUEIRA, R. M. Escola de Formação De Professores e Humanidades da PUC Goiás: um Projeto Político em construção. Formação em Movimento. 2ed.Rio de Janeiro: EDUR (Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), 2019, v. 1, p. 503-520.</p>
<p>SIQUEIRA, R. M; SOUSA, S. M. G. Educação da infância: entre tempos, espaços, instituições, relações e cotidianos. In: SIQUEIRA, R. M; SOUSA, S. M. G. (Org.). Por uma luta em defesa dos direitos das crianças: instituições e cotidianos. 1ed.Goiânia: Vieira Editora, 2019, v. 1, p. 1-1626.</p>
<p>SIQUEIRA, R. M; COSTA, D. C. P.; ALMEIDA, T. J. . O direito à convivência familiar de crianças e adolescentes com mães presidiárias. In: SIQUEIRA, R. M; SOUSA, S. M. G. (Org.). Por uma luta em defesa dos direitos das crianças: instituições e cotidianos. 1ed.Goiânia: Editora Vieira, 2019, v. 1, p. 892-904.</p>

SIQUEIRA, R. M.; ALMEIDA, T. J. ; COSTA, D. C. P. ; Escolas de tempo integral: um possível conflito com a constituição federal de 1988 e o estatuto da criança e do adolescente. In: BARBOSA I. G; SOARES, M. A. (Org.). **Por uma luta sem fronteira na defesa dos direitos das crianças: políticas públicas e participação**. 1ed.Goiânia: Vieira Editora, 2019, v. 1, p. 277-289.

Em relação aos artigos, ao todo foram produzidos 03 voltados para periódicos e, dos quais, 02 tiveram escrita coletiva com a supervisão do doutorado. Sendo assim, o artigo “Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia”, discutiu os dados da pesquisa Trabalho docente em tempos de pandemia (Gestrado/UFMG, 2020) e reafirmou o movimento de regulação e gerenciamento da formação e atuação dos professores, com ênfase na perda da autonomia e autoria docente e institucional, bem como de um processo de privatização e financeirização com a crise sanitária. Ao mesmo tempo, discorreu sobre a formação de professores, ancorada no jogo de forças e interesses divergentes entre duas resoluções (02/2015 e 02/2019). De modo particular, tensionou o lugar das instituições e do professor diante dos processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante a pandemia.

O artigo “A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo” partiu de uma tese central que orientou suas reflexões críticas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de compreendê-la como uma política que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, com clara ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento. O pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica neo economicista e reformista em torno da proposição e materialização desta política cuja materialização e concretude poderá implicar em retrocessos na gestão democrática e na autonomia dos sistemas e instituições educativas, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos e na autonomia docente.

O artigo “Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás: um projeto político em construção” retrata o Projeto da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da PUC Goiás como experiência formativa do Projeto Institucional para Formação dos Profissionais

da Educação. Articula formação inicial-formação continuada e docência-gestão, bem com um conjunto de vivências curriculares que primam pela pesquisa, pela produção do conhecimento, pela flexibilização curricular e pela articulação teoria-prática. O Projeto da EFPH, além de ser expressão daquilo que apregoa a Resolução 02/2015, contribui para ampliar as políticas para formação e valorização dos profissionais da Educação.

Em relação à produção/organização de livros, destaca-se que as 04 obras que foram produzidas no período do pós doutorado e publicadas no mesmo período ou período posterior. Destes, o livro *“Gestão e ação educativa: saberes e práticas na tecitura dos cotidianos de uma rede”* teve por objetivo oportunizar espaços para a produção intelectual dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, entendendo-os(as) como intelectuais que colaboram para a construção da qualidade da educação em nosso Município.

O livro *“Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência”* foi organizado a partir dos resultados de pesquisas, mesas e painéis apresentados no XI Seminário Regional da ANPAE Centro Oeste: Políticas Educacionais democráticas em tempos de resistência, em 2020 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tem como objetivo central contribuir com reflexões críticas sobre os múltiplos desafios que se fazem presente na proposição e materialização das políticas educacionais contemporâneas.

O livro *“Por uma luta sem fronteiras na defesa dos direitos da criança”* se constituiu como resultado das conferências proferidas durante o IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança. Os temas foram tratados por pesquisadores da área dos Estudos da Criança que retomam a bandeira dos direitos como condição para reconhecer as crianças como cidadãs ativas. Os debates propostos neste livro permitiram a construção de novos construtos, conceitos, políticas e práticas.

O livro *“Por uma luta em defesa dos direitos das crianças: instituições e cotidianos”* foi resultado dos trabalhos apresentados no IV Luso-Brasileiro de Estudos da Criança, particularmente do eixo “Instituições e Cotidianos”, que visava interrogar os processos institucionais e as formas de vida cotidiana das crianças. Estes textos, portanto, discutiram temáticas relevantes, tais como:

educação formal e não formal; direitos, política e justiça; contextos de acolhimento.

Já em relação aos capítulos de livros, foram totalizadas 11 produções, sendo 03 destas em trabalho articulado com o supervisor. Os textos foram produzidos durante o período do pós doutorado e que encontraram mediações com as temáticas que subscrevem a educação infantil.

O texto “*A educação infantil no campo de disputa entre o direito social e o mercado*” buscou compreender a relação entre educação infantil e mercado em um complexo campo de luta e contradição, onde estão em cena forças que expressam diferentes interesses de classe.

O trabalho “*A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado?*” buscou compreender a categoria Estado enquanto totalidade que se manifesta na articulação entre a sociedade política e a sociedade civil e que contribui para desvelar o que há de novo na velha agenda do mercado. Como se trata de um projeto fundado em um modelo ‘desigual’ e ‘combinado’, objetivou apreender no contexto dos discursos e das práticas empreendidas no campo das políticas educacionais, aquilo que tem orientado velhas e novas demandas do mercado à educação.

O trabalho “*Plano nacional de educação, base nacional comum curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão*” discutiu o papel e o lugar do professor frente aos processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das alterações nas diretrizes nacionais para a formação de professores, no âmbito da educação básica no Brasil. Reafirmou que está em curso um movimento de regulação e de gerenciamento da formação e da atuação dos professores com ênfase na perda da autonomia e em descompasso com o proposto no PNE que sinalizava para uma proposta mais abrangente na perspectiva da formação cidadã.

Já o capítulo intitulado “*Educação da Infância: arena e campo de luta por direitos*” buscou estabelecer articulações entre educação e políticas públicas, particularmente destacando o que orienta a Educação da Infância na arena/campo das políticas educacionais. Tratou, sobretudo, da afirmação de direitos. A Educação da Infância visa aos processos de desenvolvimento integral dos

sujeitos. Portanto, da mesma forma que é preciso falar em diálogo, articulação e proposição entre as Etapas da Educação Básica, também é necessário reafirmar o sentido da Educação da Infância como um bem público, como bem comum.

Já o capítulo *“Trabalho docente: campo de tensão e dialética na interface informação e conhecimento”* buscou compreender o campo de tensão em que se coloca a dimensão do trabalho docente em tempos de gestão, administração e regulação da profissão. Destacou o sentido da informação e do conhecimento como base para uma política de formação e atuação profissional pautadas no aprender fazendo e no aprender em serviço.

O texto *“Discursos, retóricas e proposições políticas para a educação no governo estadual de Goiás: mais do mesmo?”* buscou situar os discursos, as retóricas e as proposições políticas empreendidas para a Educação no Governo do Estado de Goiás, tendo por eixo o Plano de Governo de Ronaldo Caiado, governador eleito pelo partido Democratas (DEM), e as ações desencadeadas para o período de 2019 a 2022 após a sua posse. Para a análise da proposta governamental, foram considerados o Plano de Governo, a área de educação, os dados coletados em sites oficiais e matérias de jornal online. Importante é situarmos, considerando o presentismo do governo Caiado, que muitas políticas, programas e ações revelam tendências e concepções político-pedagógicas.

O capítulo *“Escola de Formação De Professores e Humanidades da PUC Goiás: um Projeto Político em construção”* retratou o Projeto da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da PUC Goiás como experiência formativa do Projeto Institucional para Formação dos Profissionais da Educação. Evidenciou a articulação entre a formação inicial-formação continuada e docência-gestão, bem com um conjunto de vivências curriculares que primam pela pesquisa, pela produção do conhecimento, pela flexibilização curricular e pela articulação teoria-prática. O texto reafirmou o Projeto da EFPH como expressão daquilo que apregoa a Resolução 02/2015, contribui para ampliar as políticas para formação e valorização dos profissionais da Educação.

O capítulo *“Educação da infância: entre tempos, espaços, instituições, relações e cotidianos”* recolocou o debate a partir da relação infância–criança–sociedade. Esta última reconhece a infância como o momento da vida em que cada indivíduo deve ser cuidado no sentido biopsicossocial. Todavia, essa compreensão não encontra suporte na realidade nem alcança a vida concreta de todas as crianças. O reconhecimento dessa etapa da vida em sua plenitude exige a garantia da possibilidade concreta de ser criança – a toda elas! – e do direito à infância, resguardado pela sociedade e pelos adultos que a constituem.

Em relação ao capítulo *“O direito à convivência familiar de crianças e adolescentes com mães presidiárias”* discutiu-se os processos e percursos que envolvem o poder legislativo em relação àquilo que constitui a idealização, a efetivação e a implementação do direito fundamental à convivência familiar, com relação aos pais que se encontram em cumprimento de pena privativa de liberdade. Durante anos nenhum tipo de direito fora resguardado e as crianças eram vistas apenas como objetos das relações jurídicas de seus pais. Com o advento da Lei n. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, foram conferidas uma série de prerrogativas às crianças, mas o direito de visitas ainda não se encontrava presente neste rol. Somente com a aprovação da Lei n. 12.962/ 2014 é que fora garantido à criança e ao adolescente o direito de conviver com pais privados de liberdade

Por fim, o capítulo *“Escolas de tempo integral: um possível conflito com a constituição federal de 1988 e o estatuto da criança e do adolescente”* visou o estudo teórico e prático do Estatuto da Criança e do Adolescente e das escolas de período integral, cujo enfoque foi a análise reflexiva das possíveis divergências jurídicas que se verifica quando à aplicação das respectivas políticas públicas voltadas a dimensões formativas.

FORMAÇÃO (COM)PARTILHADA

O primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que uma das experiências mais ricas do pós doutorado seu deu pela vivência com outros pós doutorandos e pesquisadores de diferentes regiões brasileiras: Naura Syria

Carapeto Ferreira, Leda Schaibe, Vera Bazzo, Karine de Moraes, Janete Maria Lins de Azevedo, Márcia Ângela Aguiar, Roselane Campos, Erasto Fortes Mendonça, Ana Fátima Pereira Abranches. Esses pesquisadores se mobilizaram durante 02 anos para a realização de reuniões formativas, troca de experiências e organização dos Seminários Públicos do Pós Doutorado. Essa atividade ocorreu em Goiânia, Recife e Santa Catarina e visava tornar público os estudos empreendidos durante o pós doutoramento. Participaram das atividades professores de pós graduação, mestrandos, doutorandos, alunos da graduação e professores da educação básica.

O movimento construído durante esses debates nos mobilizou para a criação da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação (REPPE) e a produção do CANAL no Youtube. Nesse último espaço, que já conta com 641 inscritos e 4611 visualizações, foram produzidas 06 lives, 01 conferência livre e 01 lançamento de livro. Destaque para a gestão do canal e organização das lives como atividade do pós doutoramento objeto desse relatório.

O segundo aspecto aqui tratado diz respeito à participação como convidado na disciplina “PNE, Políticas e Gestão” no semestre 2018. Durante essa atividade acadêmica, além de contribuir nos debates em sala, também ocorreram seminários internos para debates com os alunos, bem como a orientação dos discentes para escrita do Livro “PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização”.

SÍNTESES PROBLEMATIZADORAS

O percurso da formação obtido durante o pós doutorado possibilitou compreender dois aspectos transversais: o primeiro a necessidade de afirmação da ideia de direito à educação; o segundo, que os processos de regulação da educação estão intimamente ligados aos processos de hegemonia. Passo a discorrer, a partir de agora, sobre esses aspectos.

Em relação ao direito à educação, há que se destacar que a questão do direito está intimamente ligada à questão dos deveres e proibições, bem

como daquilo que constitui a igualdade em oposição à desigualdade. Se a educação é um pré requisito necessário à liberdade civil e, como tal, um pré-requisito do exercício de outros direitos, assim devemos nos comprometer com a educação enquanto processos de aquisição direitos sociais e de cidadania.

Como direito social o tema deve ser tratado na interface com a vida econômica, social e política. Isso implica considerar a ideia de direito à igualdade e o direito do cidadão com foco na luta contra toda forma de discriminação. O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber é mais do que uma importante herança cultural. O acesso à educação potencializa as condições de uma educação com possibilidade de uma sociedade mais igual e humana.

Sobre o segundo aspecto, a questão do direito à educação deve ser tratada no campo da disputa por projetos sociais. É desse lugar que o sentido de hegemonia precisa ser compreendido em seu caráter como bloco histórico: a estrutura (relações sociais de produção) e a superestrutura (as ideias, cultura, costumes da sociedade). É desse lugar que se fortalece a ideia de Estado ampliado. É pela articulação política, e não pela coerção.

O conceito de Estado ampliado em Gramsci está imbricado na determinação histórica apontada pelo surgimento da sociedade civil... agora verifica-se um equilíbrio dialético entre sociedade civil e sociedade política na formação do estado amplo, desenvolvendo-se relações com base na coerção e no consenso, na dominação e na direção política.

Portanto, no contexto em que vivemos deve-se atentar para dois movimentos no campo da educação: a guerra de posição e a guerra de movimento. Nelas estão a questão da hegemonia, a partir da articulação política, de alianças e de correlação de forças. São essas estratégias que fazem frente aos processos de resistência às formas de regulação da educação.

REFERÊNCIAS

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

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

_____. *Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006*. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da União, 29 dez. 2006c.

_____. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006d.

_____. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006e.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007*. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. *Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008*. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Avaliação do Plano Nacional de educação: 2001-2018*. Brasília, DF : MEC/INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação, 24 jul. 2012. Disponível em: . Acesso em: jul. 2012.

BUCI-GLUKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Trad. de Angelina Peralva. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980 (Coleção Pensamento Crítico; v. 39)

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CURY. Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008, disponível em . Acesso em: ago. 2012.

DAVIES, Nicholas. *Fundeb: a redenção da educação básica?* Campinas: Autores Associados, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas*. - Goiânia : Editora UFG; Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3ª ed. – São Paulo, Cortez, 1999.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história* – 3ª ed. – Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro : Civilização brasileira, 1978.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90* – São Paulo : 1999 (Tese de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

PINTO, José Marcelino de R. *A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-898, out. 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de Educação Infantil. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, n. 7, jan/jun. 2003.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de criança e de infância*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.