



OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICAS PÚBLICAS E VULNERABILIDADE SOCIAL

Walace Rodrigues¹
Adriana Feitosa Freire²

Resumo: Esse trabalho reflete sobre o tema das políticas públicas educacionais em relação à oferta de educação infantil nas áreas brasileiras com alta vulnerabilidade social. Esse escrito se coloca como teórico e de cunho bibliográfico. Julgamos que o tema aqui levantado seja relevante para pensarmos sobre as políticas públicas de oferta de vagas nas instituições escolares brasileiras e sobre a qualidade da educação pública que é oferecida aos brasileiros mais carentes. Os resultados desse trabalho revelam uma óbvia insuficiência na oferta de vagas na educação infantil em áreas com alta vulnerabilidade social, aumentando as desigualdades sociais para as crianças de tais áreas. Tal descaso público perpetua um quadro de desigualdade social que se reflete na escola, impactando a vida escolar e social dessas crianças.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Infantil; Vulnerabilidade Social.

OFFER FOR CHILD EDUCATION, PUBLIC POLICIES AND SOCIAL VULNERABILITY

53

Abstract: This work reflects on the issue of educational public policies in relation to the offer of early childhood education in the Brazilian areas with high social vulnerability. This writing is a theoretical one with a bibliographic view. We believe that the theme raised hereby is relevant for thinking about the public policies for the offer of vacancies in Brazilian schools and about the quality of public education that is offered to the most needy Brazilians. The results of this work reveal an obvious insufficiency in the provision of places in the early childhood education in areas with high social vulnerability, increasing social inequalities for children in such areas. Such public neglect perpetuates a picture of social inequality that is reflected in the school, impacting the school and social life of these children.

Keywords: Public policies; Early childhood education; Social vulnerability.

¹Professor Ajueto Universidade Federal do Tocantins, Doutor em Humanidades pela Leiden University, Holanda, membro efetivo do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFT) e Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, Universidade Federal do Tocantins - UFT, Brasil.

² Mestranda em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFT); Especialista em Educação Ambiental (IBPEX-PR) e Enfermagem do Trabalho (UNIRG-TO); Graduada em Ciências Biológicas (FAFOPA-PE) e Bacharelado em Enfermagem (ITPAC-TO).



Introdução

O foco desse escrito é levantar uma relevante discussão conceitual sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, a oferta de educação infantil no Brasil e a vulnerabilidade social, sempre inter-relacionando esses três pontos.

A metodologia utilizada para esse trabalho é qualitativa, de base bibliográfica e dedutiva. Utilizaremos a bibliografia da área da educação e a legislação brasileira sobre educação para desenvolver a análise sobre o tema proposto.

Vale ressaltar que as discussões aqui levantadas fazem parte de nossas pesquisas e trabalho no Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire), da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Araguaína.

Discutindo sobre políticas públicas para a oferta de Educação Infantil e vulnerabilidade social

54

A legislação educacional brasileira, alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394) garante acesso das crianças às vagas da educação infantil e ensino fundamental, conforme passagens da lei:

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
X– vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996)

Também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante direitos educacionais essenciais para as crianças e para os adolescentes. No ECA temos: “É dever do Estado assegurar à criança [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1991, Art. 54).

Sendo a fase de 0 até os 5 anos e 11 meses considerada educação infantil, as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil” (2010) definem tal etapa da educação formal como:



Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12)

Ainda, Cristiane Rogério e Jeanne Callegari nos informam que a LDB garantiu às crianças de até 5 anos e 11 meses a oportunidade legal de estarem na escola e de serem educados por profissionais especializados, conforme a passagem a seguir:

A sociedade demorou a entender que infância é um período importante e as crianças são diferentes em determinadas idades. Para ter uma ideia, faz somente dez anos que o Ministério da Educação — com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases — reconheceu a educação infantil como parte da educação básica de qualquer brasileiro. Isso reflete no que é oferecido às famílias, pois, entre outras coisas, indica ser fundamental a especialização do educador. Significa que educação infantil tem de ir muito além da “tia”, das recreações, do Dia das Mães ou das canções de Natal. O seu filho precisa estar em um local com profissionais especializados que promovam rotinas baseadas em propostas pedagógicas muito bem fundamentadas. (ROGÉRIO; CALLEGARI, s/d)

55

A educação infantil nos é cara porque é uma importante fase de aprendizagens escolares, de interação social e de criações pessoais. A criança se encontra enquanto sujeito dentro do ambiente escolar. Lá ela pode se expressar através das mais variadas linguagens que lhe são (e devem ser) oferecidas.

Assim sendo, a educação infantil tem se revelado como uma necessidade educacional dos dias atuais e se coloca, legalmente, como uma obrigação do poder público. De acordo com o “Referencial curricular nacional para a educação infantil” (1998):

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1998, p. 11)

Seguindo essa linha de pensamento do RCNEI, as crianças passaram a gozar de direitos legais que não tinham antes. As legislações garantiram sua educação escolar e



sua situação de cidadão de direito e de ser histórico, garantindo, ainda, sua inserção no espaço de socialização que é a escola infantil. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura:

A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996, [...] temos o desafio de articular, no espaço das creches, pré-escolas e escolas em que funcionam salas de Educação Infantil, em parceria com as famílias, as dimensões do cuidado e educação da criança pequena, contribuindo para o desenvolvimento pleno e integral das crianças de 0 a 6 anos. Entendemos ser essa articulação um caminho institucional para considerar a criança como “sujeito de direitos”, aquela que pode usufruir dos bens e serviços que são essenciais para o seu crescimento e a sua inserção na sociedade e no meio em que vive. (BRASIL, 2006, p.13)

Se a escola preza pela inserção das crianças na sociedade e na cultura local, ela também deve prezar por aprendizagens significativas para as crianças atendidas nas creches e pré-escolas. Nesses ambientes escolares as crianças devem ter a oportunidade de aprender e de serem cuidadas com dignidade e respeito. Conforme o RCNEI:

O fato de muitas instituições atenderem em horário integral implica uma maior responsabilidade quanto ao desenvolvimento e aprendizagens infantis, assim como com a oferta de cuidados adequados em termos de saúde e higiene. Estes horários estendidos devem significar sempre maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças e não apenas a oferta de atividades para passar o tempo ou muito menos longos períodos de espera. (BRASIL, 1998, p. 66)

De igual modo, as crianças que são privadas de uma educação escolar de qualidade, desde seus primeiros anos de vida, não poderão competir com outras que tiveram a oportunidade de atender a boas creches e pré-escolas. Já que, notadamente, os anos de estudo influenciam em muito a formação do sujeito social e do cidadão crítico.

Ainda, vivemos em um país onde há um enorme número de pessoas que nunca tiveram acesso à escola ou que permaneceram nela por poucos anos. Essa população mais carente tem um rosto, conforme nos informa a Rádio Vaticano:

No Brasil, de acordo com a ONU, o analfabeto é, na sua maioria, nordestino, negro, com baixa renda e com faixa de idade entre 40 e 45 anos. Nos últimos 14 anos, a taxa de analfabetismo caiu 4,3%. Todavia, os dados mais recentes do IBGE revelam que 8,3% da população com mais de 15 anos é analfabeta. Este percentual representa aproximadamente 13,2 milhões de brasileiros. Em zonas rurais, os dados do programa chamado “Educação para Todos”, da UNESCO, revelou que este índice chega a 25%. (RÁDIO VATICANO, 2016, s/p)



Partindo das várias situações de vulnerabilidade social a que um grande número de pessoas estão expostas no Brasil, colocamos aqui uma explicação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, através da publicação intitulada “Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros”, sobre o conceito de prosperidade social:

De forma complementar ao que o IDHM retrata, o IVS dá destaque a um amplo conjunto de indicadores de situações que traduzem e refletem condições menos favoráveis de inserção social, refletindo a trajetória social das pessoas, de suas famílias e de seu meio social, seja em termos do capital humano, seja em termos de sua inserção no mundo do trabalho e da produção, ou em termos de suas condições de moradia e da infraestrutura urbana. A análise integrada do desenvolvimento humano com a vulnerabilidade social oferece o que se denomina aqui de *prosperidade social*. A prosperidade social é a ocorrência simultânea do alto desenvolvimento humano com a baixa vulnerabilidade social, sugerindo que, nas porções do território onde ela se verifica, ocorre uma trajetória de desenvolvimento humano menos vulnerável e socialmente mais próspera (BRASIL, 2015, p. 74)

Tal conceito de prosperidade social nos leva a pensar sobre um conceito que utilizaremos nesse artigo, o de vulnerabilidade social. O mesmo “Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros” nos diz que:

As noções de “exclusão” e de “vulnerabilidade social” têm sido cada vez mais utilizadas, no Brasil e no mundo, por pesquisadores, gestores e operadores de políticas sociais, num esforço de ampliação do entendimento das situações tradicionalmente definidas como de pobreza, buscando exprimir uma perspectiva ampliada complementar àquela atrelada à questão da insuficiência de renda. Assim como as noções de “necessidades básicas insatisfeitas”, “pobreza multidimensional” e “desenvolvimento humano”, exclusão e vulnerabilidade social são noções antes de tudo políticas (ainda que nem sempre sejam percebidas como tal), que introduzem novos recursos interpretativos sobre os processos de desenvolvimento social, para além de sua dimensão monetária (BRASIL, 2015, p. 12)

Ainda, Edda Bomtempo e Mírian Ribeiro Conceição (2014) nos mostram a preocupante situação de vulnerabilidade social no Brasil, o que afeta diretamente a muitas crianças:

No panorama nacional encontramos grande parcela da população em extrema desigualdade social. Nestas condições, a família como instituição de proteção à criança encontra cada vez mais dificuldade no desempenho deste cuidado. Situações de miséria e empobrecimento configuram famílias e contextos que propiciam rupturas e vulnerabilidade de vínculos e afetos. Famílias desestruturadas, com princípios contraditórios, que se encontram em condições socioeconômicas degradantes, proporcionando cuidados precários básicos à infância criam fatores de risco ao desenvolvimento saudável do infante (BOMTEMPO; CONCEIÇÃO, 2014,



p. 495)

A passagem anterior nos deixa claro o perigo de termos crianças em situação de vulnerabilidade social e de exclusão do sistema escolar, pois, em muitos casos, a merenda escolar é a única alternativa de alimentação para muitas crianças pobres.

Sandra Eni Fernandes Nunes Pereira (2015) nos falam das preocupantes situações de vulnerabilidade social onde crianças e adolescentes brasileiros estão inseridos. Elas listam-nos exemplos de problemas causados pelas situações degradantes de ausência de padrões mínimos de prosperidade social de muitas famílias brasileiras:

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta; da falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura; da falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência; da inserção precoce no mundo do trabalho; da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas. (PEREIRA, 2015, p. 1-2)

58

Também, os estudos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec, em um trabalho intitulado “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole”, nos mostram a precariedade de ofertas de educação infantil nas áreas mais carentes da cidade de São Paulo:

Os territórios de alta vulnerabilidade social são os que têm a menor cobertura de creches e pré-escolas. É nesses territórios que se concentram as famílias com menores recursos culturais e que são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. Desse modo, o deficit de oferta de educação infantil aprofunda o afastamento inicial que já existiria entre esses alunos e o universo escolar, acentuando assim, as desigualdades. (CENPEC, 2011, p.7)

A passagem anterior deixa-nos claro que a oferta de creches e pré-escolas é precária na cidade mais rica do país. Agora, imaginemos como deve ser a oferta desses níveis de ensino nos rincões mais remotos do Brasil.

Neste sentido, a professora Ana Mae Barbosa (1995) acredita que a exclusão dos brasileiros mais pobres é histórica e se aprofunda em relação às oportunidades de



escolarização e de saber, conforme a passagem seguinte:

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados. (BARBOSA, 1995, p. 64)

Verificamos que existe um grande número de crianças que não têm acesso às creches e pré-escolas. Nesse sentido, vemos que a pré-escola, hoje em dia, não atinge 100% das crianças de 4 e 5 anos de idade. Pois, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no Brasil, nas redes estaduais e municipais, o total de crianças matriculadas em creches em 2016 foi de 2.068.682 e o número de crianças na pré-escola foi de 3.772.990. Esses números não representam o acesso de 100% das crianças em creches, nem nas pré-escolas.

Além disso, os professores das creches e pré-escolas das redes públicas não são os mais capacitados de suas escolas, conforme nos informa Márcia Teixeira Sebastiani (2009) em relação à formação dos professores que atuam nas creches, além da desigualdade de vagas ofertadas na educação infantil:

Sobre a qualificação dos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas, ainda permanece a desigualdade: quem atua em creches tem menor qualificação. Também permanece desigual a possibilidade de oferta de vagas de acordo com a renda familiar: das 20% mais pobres, apenas 28,9% frequentam uma creche e/ou pré-escola e das 20% mais ricas, mais da metade está matriculada em uma instituição de educação infantil. Assim mesmo, o setor público atende 76% das matrículas nesse ciclo, enquanto a área privada responde por apenas 24%. (SEBASTIANI, 2009, p.56)

Neste caminho de desigualdades, vulnerabilidades, exclusões e desrespeito em relação à oferta e qualidade da educação infantil no Brasil, Sandra Eni Fernandes Nunes Pereira (2015) nos mostra as nocivas consequências de termos tantas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social:

As relações em contexto de vulnerabilidade social geram crianças, adolescentes e famílias passivas e dependentes, com a autoestima consideravelmente comprometida. Estes jovens e suas famílias introjetam como atributos negativos pessoais as falhas próprias de sua condição histórico-social. De forma circular e quase inevitável, este ciclo se instala reforçando-se a condição de miséria, não só no



nível material, como no nível afetivo. As pessoas, desde muito jovens, percebem-se como inferiores, incapazes, desvalorizadas, sem o reconhecimento social mínimo que as faça crer em seu próprio potencial como ser humano.(PEREIRA, 2015, p. 2)

Outro grande perigo para o aumento da exclusão e da vulnerabilidade social é a escola que reproduz os mecanismos de desigualdades sociais da sua região. Tal atitude deve ser combatida pelos profissionais da educação, sociedade civil e poder público.

Também, segundo o professor José Carlos Libâneo a educação brasileira ainda não pode ser considerada universal, pois somente os incluídos podem gozar de tal educação. Ele nos diz que “É ilusório, portanto, crer que a ideia de educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico tenha um sentido democratizante. Tal discurso restringe-se à parcela dos incluídos” (2011, p. 21).

É evidente que na história do Brasil há um o rastro de desigualdades sociais e de oportunidades escolares pouco democratizantes que fazem com que a população mais carente seja excluída da prosperidade social de alguns poucos.

60

Também, Wallace Rodrigues nos informa que a mercantilização capitalista da educação no Brasil somente faz aumentar a vulnerabilidade social e educacional da população mais pobre. Ele nos diz que: “Não podemos nos esquecer que essa “privatização” da educação segue uma linha neoliberal (mais fortemente a partir da década de 1990, no Brasil) e que valoriza a propriedade (o direito de possuir, de comprar, de vender, etc) e reafirma exclusões sociais de classe.” (2016, p. 224)

Ainda, podemos notar um medo das elites brasileiras em relação a educar os mais pobres e carentes. Como nos diz Paulo Freire (1997, p.46), “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão do outro.”. Porém, a lógica das elites dominantes do Brasil reafirmam os mecanismos de exclusão através de sua própria assunção, principalmente em relação aos parâmetros educacionais.

Paulo Freire nos pergunta: “Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Pode Público revela absoluta desconsideração à coisa pública?” (1997, p. 50). A resposta para essa pergunta vai ao centro da falta de oferta de educação infantil ou da precariedade das escolas públicas em áreas de alta vulnerabilidade social.



Conforme nos deixa ver José Carlos Libâneo, [...] “por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade.” (2011, p. 9). E quanto a isso não temos dúvidas, pois a escola é necessária. No entanto, ela deve ser de qualidade e democrática para que atinja a todos que dela necessitam.

Finalmente, podemos verificar que o descaso em relação à oferta de educação infantil somente piora a exclusão das pessoas em áreas de alta vulnerabilidade social, mantendo os mecanismos de reforço da miséria, da brusca separação social e do aumento do analfabetismo.

Considerações finais

O texto aqui apresentado buscou revelar que mesmo com uma legislação moderna em relação ao acesso das crianças à educação infantil, a universalização de tal acesso ainda não ocorre no Brasil. E não ocorre principalmente em áreas com alta vulnerabilidade social, conforme nos informou o CENPEC.

Essa constatação revela que a ausência de educação escolar, no caso brasileiro, ainda é utilizada pelas elites políticas como um fator de manobras para angariar votos das pessoas menos escolarizadas, conforme nos disse Barbosa.

Nesse sentido, notamos que, infelizmente, a escola e a falta dela ainda são problemas basilares a serem enfrentados pela sociedade brasileira. O poder público, em sua obrigação legal de oferecer educação de boa qualidade para todos, parece, propositalmente, olvidar que a educação escolar é o maior legado social que um país pode oferecer à sua população, principalmente aos mais pobres.

À guisa de encerramento, verificamos que o descaso público em ofertar educação infantil para as crianças mais necessitadas de nosso país somente perpetua um quadro de desigualdade social que se reflete na escola, impactando a vida educacional e social dessas crianças excluídas pelo poder público.



Referências

- BOMTEMPO, Edda; CONCEIÇÃO, Mírian Ribeiro. Infância e contextos de vulnerabilidade social – A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. IN: **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo . Vol. 34, n. 87, pág. 490-509, dez. 2014 . Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200012&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 01/04/2017.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem triangular. IN: **Comunicação e Educação**. São Paulo, 21, pág. 59-64, jan./abr. 1995
- BRASIL. **Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros**. COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI, Bárbara Oliveira (editores). Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília: IPEA, 2015.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. São Paulo: CBIA – SP, 1991.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB 9394, de 1996. Ministério da Educação, com atualizações até 2017.
- BRASIL. **Proinfantil**. Livro de estudo: Módulo III. – Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (organizadoras). Brasília: MEC, 2006
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. Síntese das conclusões. São Paulo, pág. 1-33, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do censo escolar (redes estaduais e municipais) Anexo I**. 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> >. Acesso em 28/03/2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- PEREIRA, Sandra Eni Fernandez Nunes. **Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: Articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar**. Disponível em: < <http://www.aconchegodf.org.br/biblioteca/artigos/artigo01.pdf> >. Acesso em 28/03/2017.
- RADIO VATICANO. **Brasil ainda tem 13 milhões de analfabetos**. De 08/09/2016. Disponível em: < http://br.radiovaticana.va/news/2016/09/08/dia_mundial_da_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_analfabetismo_no_brasil_10/1256376 >. Acesso em 28/03/2017.



RODRIGUES, Wallace. **Reflexões sobre o III Fórum de Licenciaturas da UFT: o currículo como campo de batalhas ideológicas.** IN: *Revista Entreletras*. Araguaína/TO, v. 7, n. 2, ISSN 2179-3948 – online, p. 221-231, jul./dez. 2016, Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2996> >. Acesso em 28/03/2017.

ROGERIO, Crisitane; CALLEGARI, Jeanne. A importância da educação infantil. IN: **Revista Crescer.** Online. Sem data. Disponível em: < <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI1843-15068,00.html> >. Acesso em 31/03/2017.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil.** Curitiba: IESDE Brasil, 2009.