

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação,
Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional

Flávia Clara Bezerra Trevisan

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

ARARAQUARA - SP
2020

Flávia Clara Bezerra Trevisan

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

**ARARAQUARA - SP
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

T789e Trevisan, Flávia Clara Bezerra

Educação em direitos humanos: uma proposta de ensino para a educação infantil/Flávia Clara Bezerra Trevisan. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2020.

140f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

1. Educação em direitos humanos. 2. Proposta de ensino. 3. Educação Infantil. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

TREVISAN, F. C. B. **Educação em direitos humanos: uma proposta de ensino para a educação infantil.** 2020. 140 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara - UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DA AUTORA: Flávia Clara Bezerra Trevisan

TÍTULO DO TRABALHO: Educação em direitos humanos: uma proposta de ensino para a educação infantil

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2020

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, a autora declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Flávia Clara Bezerra Trevisan

Rua Walter Braghetta, 404 – Jardim Margarida – CEP:13720-000 – São José do Rio Pardo/SP

flacbt@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: **FLAVIA CLARA BEZERRA TREVISAN**.

Data: **5 de novembro de 2020**

TÍTULO DO TRABALHO: **“Educação em direitos humanos: uma proposta de ensino para a educação infantil”**

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

(X) Aprovada () Reprovada

Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Raquel Gonçalves Octávio
Universidade Paulista - UNIP

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 18/11/2020.

Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)

As pessoas educam para a competição e esse é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, nesse dia estaremos a educar para a paz (Maria Montessori).

AGRADECIMENTOS

Que do programa de mestrado em educação da UNIARA possam receber meus sinceros agradecimentos, inicialmente, a professora coordenadora Dra. Dirce Charara Monteiro, pela atenção, apoio e profissionalismo. Merecedor de toda atenção é também o professor orientador Dr. Edmundo Alves de Oliveira, que muito colaborou com os seus ensinamentos, paciência, compreensão e amizade. Por fim, agradeço aos professores das disciplinas que cursei ao longo de dois anos, doutores Alda Junqueira Marin, Ana Maria Falsarella, Darwin Ianuskiewtz, Fábio Tadeu Reina, Luiz Carlos Gesqui e Maria Regina Guarnieri, pelos ensinamentos, excelência e humildade demonstrados não apenas nas aulas, mas durante todo o curso.

Ainda, como parte destes agradecimentos, aponto a equipe da UNIARA, a qual sou particularmente grata à Secretária de Mestrado, Auciléia Oliveira (Auci) e a seu esposo Danilo, pela competência, eficiência, atenção e valiosas dicas, sem deixar de aqui incluir os demais funcionários que sempre nos dispensaram um excelente atendimento, especialmente os guardas.

Registro também os meus agradecimentos as professoras Dra. Maria Betanea Platzer e Dra. Raquel Gonçalves Octávio pela generosidade em dedicar tempo em leituras criteriosas e pela maestria nos apontamentos que resultaram em grandiosas contribuições para a melhoria da versão final desta dissertação em duas etapas importantes, no exame de qualificação e na banca examinadora da defesa pública.

Agradeço ainda, em especial, meu esposo Antonio Richard Trevisan, que me acompanha constantemente e que me deu valiosas dicas para este trabalho. Neste sentido, também presto meus agradecimentos a Igor Henrique Batistella e Cláudia Elisa Bezerra, pelo trabalho de leitura, revisão e acréscimos ao texto e a Ana Amélia Moraes Girote, pelas ilustrações e criação de personagens marcantes.

Agradeço também aos meus colegas da turma no mestrado pela troca de informações, convivência sadia e amizade duradoura, dentre os quais dedico especial atenção a Raul Alessandro Martins Sereno, companheiro de viagem, e Juliana da Silva Tavares Pereira, colega de quarto.

Por fim, agradeço a todos aqueles que não me lembrei de nomear, mas que também me apoiaram em diversas oportunidades.

RESUMO

Inspiradas por valores e princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, as ações governamentais nacionais e internacionais, assim como os programas e as políticas públicas voltadas para a educação em direitos humanos alcançaram muitas conquistas, contudo é possível verificar que ações e até mesmo instrumentos legais, muitas vezes, não estabelecem a garantia dos direitos humanos nas práticas cotidianas. A educação escolar apresenta um papel de destaque na formação integral dos indivíduos e ao educador cabe uma parcela da responsabilidade social diante do quadro de formação para a cidadania. O Ensino Infantil, etapa inicial da Educação Básica, constitui o primeiro espaço, diferente do ambiente familiar, em que as crianças estabelecem relações sociais, portando, caracteriza-se como uma fase propícia para o desenvolvimento de questões relacionadas à educação em direitos humanos, como, por exemplo, o respeito à diversidade, a consciência de igualdade e o princípio de solidariedade. Neste contexto, a pesquisa exhibe um levantamento bibliográfico de estudos cujos temas permeiam os campos da educação infantil e dos direitos humanos, realiza análises e reflexões sobre o tema e finaliza apresentando uma proposta pedagógica intitulada Direitos Humanos com o Senhor DH, ilustrada por personagens com diferentes características de forma a alcançar a maior diversidade possível. O Senhor DH é o personagem protagonista, portador das informações relativas aos Direitos Humanos, levando estes temas para a sala de aula de forma lúdica e atraente para as crianças. Almeja-se que este estudo e a proposta de ensino desenvolvida ofereçam novas possibilidades para a educação em direitos humanos e que a implementação destes conteúdos possam impactar na formação de cidadãos mais conscientes, desde os primeiros anos escolares, no sentido de conhecer os próprios direitos e os direitos dos outros, respeitando as diferenças para que tenham a oportunidade de se preparar para atuar frente às injustiças, a lutar contra a desigualdade e contribuir para a construção de relações sociais mais justas, visto que, nesta etapa do ensino infantil, através de uma linguagem acessível, já é possível criar hábitos de tolerância e respeito, assim como o aprendizado.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Proposta de ensino. Educação infantil.

ABSTRACT

Inspired by the values and principles of the Universal Declaration, national and international governmental actions, programs and public policies aimed at human rights education have achieved many achievements, however it is possible to verify that actions and even legal instruments often do not establish the guarantee of human rights in daily practices. School education plays a prominent role in the integral training of individuals and the educator has a part of social responsibility in the context of training for citizenship. Early Childhood Education, the initial stage of Basic Education, constitutes the first space, different from the family environment, in which children establish social relationships, therefore, it is characterized as a propitious stage for the development of issues related to human rights education, such as , for example, respect for diversity, awareness of equality and the principle of solidarity. In this context, the research displays a bibliographic survey of studies whose themes permeate the fields of early childhood education and human rights, carries out analyzes and reflections on the theme and ends by presenting a pedagogical proposal entitled Human Rights with Mister DH, illustrated by characters with different characteristics in order to achieve the greatest possible diversity. Mr. DH is the protagonist, bearer of information related to Human Rights, taking these topics to the classroom in a playful and attractive way for children. It is hoped that this study and the teaching proposal developed will offer new possibilities for human rights education and that the implementation of these contents may have an impact on the formation of more aware citizens, since the first school years, in the sense of knowing their own rights and the rights of others, respecting differences so that they have the opportunity to prepare to act against injustices, to fight against inequality and to contribute to the construction of more just social relations, since, in this stage of early childhood education, through a accessible language, it is already possible to create habits of tolerance and respect, as well as learning.

Keywords: Human rights education. Teaching proposal. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Personagem principal: Senhor DH.....	97
Figura 2 – Personagem Amir.....	98
Figura 3 – Personagem João.....	98
Figura 4 – Personagem Aruna.....	99
Figura 5 – Personagem Yuki.....	99
Figura 6 – Personagem Samira.....	100
Figura 7 – Personagem Pedro.....	100
Figura 8 – Personagem Elias.....	101
Figura 9 – Personagem Joana.....	101
Figura 10 – Personagem Laura.....	102
Figura 11 – Personagem Ana.....	102
Figura 12 – Personagem Júlia.....	103
Figura 13 – Personagem José.....	103
Figura 14 – Personagem Alberto.....	104
Figura 15 – Personagem Luiz.....	104
Figura 16 – Personagens Dona Ana e Seu Francisco.....	105
Figura 17 – Capa: Direitos Humanos com o Senhor DH.....	106
Figura 18 – Apresentação da proposta de ensino.....	107
Figura 19 – Introdução à proposta de ensino.....	107
Figura 20 – Personagens.....	108
Figura 21 – Proposta de ensino.....	108
Figura 22 – Página 1 da proposta de ensino.....	109
Figura 23 – Página 2 da proposta de ensino.....	109
Figura 24 – Página 3 da proposta de ensino.....	110
Figura 25 – Página 4 da proposta de ensino.....	111
Figura 26 – Página 5 da proposta de ensino.....	111
Figura 27 – Página 6 da proposta de ensino.....	112
Figura 28 – Página 7 da proposta de ensino.....	113
Figura 29 – Página 8 da proposta de ensino.....	114
Figura 30 – Página 9 da proposta de ensino.....	114
Figura 31 – Página 10 da proposta de ensino.....	115

Figura 32 – Página 11 da proposta de ensino.....	116
Figura 33 – Página 12 da proposta de ensino.....	117
Figura 34 – Contracapa da proposta de ensino.....	117

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Levantamento bibliográfico inicial.....	22
Gráfico 1: Matrículas na pré-escola de 2007 a 2010.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BN	Biblioteca Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CDDPHMT	Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana de Mato Grosso
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DH	Direitos Humanos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCR	Departamento Nacional da Criança
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDC	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEUNICAMP	Faculdade de Educação da Unicamp
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
LBA	Legião Brasileira de Assistência

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PIDESC	Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC),
PMEDH	Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH-1	Programa Nacional de Direitos Humanos I
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNECDH	Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Programas Pedagógicos dos Cursos
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIARA	Universidade de Araraquara
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
PIDESC	Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. PANORAMA HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS.....	25
1.1 O surgimento dos direitos humanos.....	21
1.2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	28
1.3 Os direitos humanos no Brasil.....	30
1.4 Os direitos humanos e a educação básica.....	32
2. EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E CONCEITOS.....	35
2.1 Conceitos sobre educação infantil.....	35
2.2 A história da educação infantil.....	37
2.3 A educação infantil no Brasil.....	40
3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ENSINO DOS DIRETOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
3.1 Os direitos da criança e o direito à educação.....	50
3.2 O currículo escolar na educação infantil.....	52
3.3 Concepções sobre a educação em direitos humanos no ensino infantil.....	59
4. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	64
4.1 A formação do professor para o ensino infantil.....	64
4.2 A formação do professor para a educação em direitos humanos.....	70
5. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ATIVIDADES LÚDICAS.....	76
5.1 O ensino e a aprendizagem na educação infantil.....	76
5.2 O lúdico no contexto da educação infantil.....	80
5.3 A ludicidade, as histórias e os personagens infantis.....	85
6. PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO INFANTIL.....	88
6.1 Propostas e projetos nacionais de órgãos governamentais para o ensino de direitos humanos na educação infantil.....	88
6.2 Uma possibilidade para a educação em direitos humanos no ensino infantil.....	92

6.3 Proposta de ensino: Direitos Humanos com o Senhor DH – Respeito e Diversidade.....	96
6.3.1 Justificativa.....	118
6.3.2 Metodologia.....	119
6.3.3 Resultados esperados.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO

Para esclarecer as inquietações que levaram ao desenvolvimento deste estudo, apresento inicialmente um breve histórico da minha formação acadêmica e trajetória profissional. Em 2002 concluí o curso de nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério), posteriormente segui para cursos técnicos de enfermagem e farmácia. Também na área de saúde, concluí uma graduação em Farmácia e Bioquímica e duas especializações, atuando por treze anos neste campo profissional.

Mas, com fortes raízes na minha formação inicial de magistério, retomei os estudos e concluí licenciaturas em Pedagogia e Biologia, sendo contratada em 2016, para lecionar no Colégio Lúmen, uma cooperativa de professores, onde adquiri experiência na educação infantil e no ensino fundamental. Em 2017 comecei a lecionar no ensino superior da Universidade Paulista (UNIP), no campus de São José do Rio Pardo e em 2018 ingressei por meio de concurso público na rede municipal de educação de Tapiratiba, estado de São Paulo, como professora na educação infantil.

Atualmente leciono no ensino superior e infantil, áreas que me impulsionaram na busca deste programa de mestrado com expectativas plenamente atendidas de obter uma formação educacional aprofundada, otimizando minhas competências e habilidades, importantes no exercício da docência e da prática como pesquisadora na área de educação.

O professor orientador deste estudo Edmundo Alves de Oliveira é doutor e mestre em sociologia, especialista e graduado em ciências sociais, atua como cientista social em pesquisas com ênfase em políticas públicas e legislação.

Deste modo, minha formação acadêmica e experiência profissional contribuíram para a escolha dos tópicos que envolvem este estudo. Acredito que, entre todos os níveis educacionais, a educação infantil ganha maior destaque em diversas questões que envolvem desde a formação docente e a valorização profissional até a consolidação de um ensino que atenda as peculiaridades deste público. Nas palavras de Moreira e Lara (2012) ainda é possível verificar contradições nas políticas públicas em que se prioriza uma etapa em detrimento da outra, gerando, muitas vezes, um descaso com a

educação infantil. Assim, a valorização dos primeiros anos escolares de modo que qualquer projeto apresentado ao ensino fundamental e ao médio também se estenda a educação infantil tem se caracterizado como uma inquietude que colaborou para a escolha deste estudo.

Outro ponto se refere a formação para a cidadania, nunca se falou tanto sobre as relações sociais e os direitos humanos como nos últimos anos. E atualmente, esses assuntos vêm se estabelecendo, sendo um dos alvos de interesse de diferentes esferas da sociedade como, por exemplo, em movimentos sociais, meios de comunicação, instituições governamentais e não governamentais e no meio acadêmico.

Ao completar, em 2018, os 70 anos da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, numerosos debates acerca de sua efetiva aplicação se ascenderam ao redor do mundo, atingindo inclusive a área da educação no tocante ao modo como o conteúdo deste documento vem sendo tratado nas salas de aula. Deste modo, o presente estudo expõe o cenário atual dos Direitos Humanos na educação e propõe um novo instrumento para a implementação de conteúdos voltados para o ensino dos direitos humanos na educação infantil.

Assim, torna-se evidente compreendermos a inquietação norteadora desta pesquisa. Apesar de alunos vivenciarem o contato com conteúdos humanísticos, acreditamos que ainda é possível inserir de forma mais significativa conteúdos que contribuam para o convívio social e respeito às regras básicas da sociedade, a iniciar pela educação infantil.

À vista do exposto, esta pesquisa tem como ponto de partida a valorização e formação adequada de profissionais para este nível educacional, bem como a busca pela melhor maneira de se trabalhar os direitos humanos nos últimos anos da educação infantil, com foco direcionado para a adaptação à matriz curricular obrigatória, cujo currículo deve ser idealizado como um conjunto de aprendizados capazes de unir as experiências e os saberes dos alunos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico à sua volta, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse sentido, aspectos como a atualização dos currículos escolares, o tratamento da educação infantil pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as

propostas educacionais de instituições municipais, adquirem especial relevância na busca pela informação prática e suporte legal para a promoção de inovações.

Para este estudo foram elaboradas atividades lúdicas a serem desenvolvidas em sala de aula como forma de expor uma possibilidade para a educação em direitos humanos que possam contribuir com as práticas já existentes, tornando-se capaz de elucidar aspectos como a influência dos direitos humanos na vida cotidiana, no relacionamento interpessoal e nas dificuldades de convivência, tudo isso sempre com a devida significação prática para os alunos.

Em suma, ao elaborar uma proposta para a Educação em Direitos Humanos (EDH) no ensino infantil, pretendemos sugerir uma transformação dos modelos tradicionais de ensino em favor da aquisição de novos conhecimentos e da realização de reflexões a respeito dos direitos humanos, contribuindo assim com a formação de uma geração de alunos mais conscientes, conhecedores dos seus direitos, deveres e capazes de fomentarem um melhor convívio social.

Contextualização

De acordo com o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, grupo de trabalho vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU, 2006, p.14), a “educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos”.

Deste modo, a educação integral em direitos humanos pode ser entendida não apenas como os conhecimentos acerca dos referidos direitos e os respectivos mecanismos disponíveis para sua proteção, mas também, como o desenvolvimento das capacidades necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana, de modo a gerar mudanças comportamentais imprescindíveis para que os direitos individuais de uma sociedade sejam devidamente garantidos (ONU, 2006).

No Brasil, mesmo com o advento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com a primeira proposta no ano de 2006, a

implementação de políticas efetivas de educação na área ainda se encontra em processo de planejamento preliminar.

O PNEDH trata-se de um documento que reafirma o compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos, fundamentado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, mediante um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que vise o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades (BRASIL, 2007).

Conforme o PNEDH, a educação em direitos humanos se refere a:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 25).

Nesse contexto, a educação escolar é um elemento fundamental, em razão do seu poder de estimular o aprimoramento pessoal, a formação para a cidadania e o combate à desigualdade. No entanto, para que a educação exerça seu papel, é relevante que o processo educativo seja acompanhado pela divulgação e a concretização dos valores básicos declarados essenciais a toda a humanidade.

Todavia, é importante destacar que apesar da sua importância para a formação da cidadania, ainda é insuficiente o número de profissionais devidamente capacitados para trabalhar o tema no cotidiano das escolas, falha esta cujas raízes estão na ausência de formação específica dos professores na área, conforme apontaram Candau e Sacavino (2013):

Ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Empenhar-se para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços, disciplinas, seminários, estágios

etc., com este objetivo é um aspecto a ser enfatizado. Também é importante que a educação em Direitos Humanos seja aprofundada na pós-graduação, tanto em cursos de especialização como de mestrado e doutorado. Ainda é muito reduzida entre nós a produção acadêmica nesta área (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.65).

A construção de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) voltados para defesa e difusão dos direitos humanos é outro requisito fundamental na orientação produtiva de valores, direitos e condutas. É preciso que esse tema seja parte integrante da preocupação dos educadores, que só poderão aplicá-lo adequadamente quando tiverem a devida instrução e treinamento para fazê-lo.

A educação formal ancora-se fundamentalmente nos professores, tidos como agentes de mudança na medida em que deles se espera uma contribuição determinante na formação do caráter e do espírito das novas gerações, bem como o estímulo ao encontrar, organizar e gerir o próprio saber (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Reportando-nos especificamente à educação infantil, sendo esta considerada a base do desenvolvimento educacional e social, a inserção de conteúdos e o desenvolvimento de posturas relacionadas ao aprendizado dos direitos humanos pode ser caracterizada como uma introdução, por meio da convivência no espaço escolar, para que as crianças identifiquem seus próprios direitos e, em contrapartida, respeitem as garantias alheias.

Para Kramer (2011), no ensino infantil, os temas das diferenças e desigualdades precisam ser introduzidos nos projetos pedagógicos em diversos aspectos, pois, como relata:

[...] todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças, também as de zero a seis anos, são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada (KRAMER, 2011, p. 63-64).

Deste modo, refletindo sobre as habilidades que poderiam ser estimuladas visando o completo desenvolvimento das crianças na educação infantil, a inserção de práticas pedagógicas que colaborem para o entendimento dos princípios relacionados aos Direitos Humanos, como o

respeito às diferenças, à vida, à liberdade de opinião e de religião, podem favorecer a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres.

Levantamento bibliográfico

Conforme a base teórico-prática, o levantamento bibliográfico advém de pesquisas em bases de dados nacionais e internacionais que reúne bibliografias relacionadas ao tema estudado. O assunto de interesse para o incremento desta pesquisa foi o desenvolvimento de medidas educacionais que contribuam para a inclusão mais efetiva dos direitos humanos na educação infantil, complementando a formação social dos alunos matriculados nesta etapa.

Esta pesquisa teve como ponto de partida a leitura de teses e dissertações que exibissem conteúdos relacionados aos direitos humanos no currículo escolar desde a primeira infância, visto que, esta fase de aprendizado tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e, ao mesmo tempo, social.

Desta forma, dos bancos de teses de universidades como a Faculdade de Educação da USP (FEUSP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Faculdade de Educação da Unicamp (FEUNICAMP), além das plataformas da Capes, *Scielo* e ANPEd, foram algumas das fontes mais pesquisadas.

Nesse processo, a metodologia empregada privilegiou as divulgações mais recentes, com trabalhos publicados, em maior parte, entre os anos de 2010 e 2019, na intenção de apreciar as últimas descobertas e considerações conectadas ao tema. Durante a revisão bibliográfica, foi possível observar uma quantidade vasta de estudos relacionados à preservação dos direitos humanos na educação infantil, porém, poucos deles se interessaram pela proposição de métodos para exposição do tema na etapa de ensino indicada.

Após a leitura dos referidos trabalhos, 16 títulos foram selecionados, conforme apresentado no Quadro 1, os quais, estão integralmente ligados ao tema que aqui dispomos a estudar, com outras 28 pesquisas que classificamos como complementares e, portanto, capazes de oferecer futuras contribuições

pontuais. Na sequência, os estudos mapeados foram devidamente arquivados e nomeados, facilitando a sua posterior consulta e articulação.

Quadro 1: Levantamento bibliográfico inicial

Autores	Título	Ano
ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos.	Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças.	2017
AZEVÉDO, Nelma Menezes Soares de.	Leitura literária e transdisciplinaridade: uma ponte possível para os direitos humanos com crianças em sala de aula.	2016
BARBOSA, Janaina Pires.	Educação em direitos humanos: um estudo do curso interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência em Goiás.	2013
CAMILO, Christiane de Holanda.	Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de Goiânia – GO	2015
CRUZ, Rafael Rocha Paiva.	Educação em direitos humanos: caminhos para a efetivação da democracia e dos direitos humanos e o papel da Defensoria Pública.	2014
DOMINGOS, Marli de Oliveira.	O desenvolvimento humano integral: uma abordagem dos Direitos Humanos.	2018
FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari.	Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea.	2010
MACIEL, Talita Santana.	Educação em direitos humanos: concepções de professores(as) de educação infantil	2018
MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes; BENEVIDES, Maria Victória.	Crianças cidadãs? a formação para a cidadania na educação infantil.	2003
MEDEIROS, Maria Carolina Lourenço.	Interdisciplinaridade na prática educativa: a importância do respeito à diversidade dos saberes	2017
NICEIAS, Mayara Divina Teles.	Cancioneiro folclórico infantil e estigma: uma análise a partir da educação em direitos humanos	2016
ORIANI, Valeria Pall.	Direitos Humanos e Gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas.	2010
PEREIRA, Nilda da Silva	A ética enquanto práxis na educação da infância: um ensino em questão.	2006
PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro.	O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH-3.	2011
SILVA, Juliana Cristina.	Análise dos filmes-cartas produzidos pelo projeto "Inventar com a diferença": cinema e direitos humanos.	2015
SIMÕES, Sofia de Carvalho.	O papel da literatura para a discussão de direitos humanos na educação infantil.	2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Entre as principais contribuições levantadas, podemos destacar as autoras Abramowicz e Tebet (2017), que relatam haver no Brasil uma condição

ambígua em que a sociedade disfruta de garantias apropriadas a um “país livre” ao mesmo tempo em que convive com a violência contra mulheres, negros e minorias. Outros estudiosos, como Oriani (2010), afirmam que educar em direitos humanos representa a possibilidade de atuar na compreensão de que a convivência em harmonia constitui os primeiros passos para a construção de uma sociedade democrática, além de proporcionar a reflexão de que as diferenças não podem justificar as desigualdades.

Já para Fernandes e Paludeto (2010), ações mais pontuais, voltadas exclusivamente para a educação em direitos humanos ainda não se encontram amplamente consolidadas no cotidiano escolar. Enquanto Niceias (2016) apresenta em seu estudo a música folclórica como um instrumento que pode ser aproveitado em todas as disciplinas favorecendo o diálogo interdisciplinar com todas as áreas do conhecimento, incluindo o ensino dos direitos humanos.

Sendo assim, os estudos apresentados neste mapeamento bibliográfico, contribuíram primordialmente com o embasamento teórico desta pesquisa em sua esfera acadêmica, atuando em firme compasso com o campo legal que se relaciona com as legislações da educação infantil, do currículo escolar e dos direitos humanos, indispensáveis à execução deste projeto.

Hipótese

A educação em direitos humanos, se implementada em todas as etapas do aprendizado, inclusive na educação infantil, pode contribuir decisivamente com a formação de cidadãos mais conscientes de suas prerrogativas e deveres, colaborando com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

Apoio teórico

O apoio teórico deste trabalho está baseado em diversos autores de artigos, livros, periódicos teses e dissertações, incluindo leituras atualizadas e diversificadas de especialistas da área e estudos complementares. Dos materiais pesquisados destaco estudos na área de Educação em Direitos Humanos realizados por Vera Maria Ferrão Candau (2012). Publicações no campo legal que se relacionam com as legislações da educação infantil, com o

Currículo Escolar e com os Direitos Humanos também foram grandes fontes norteadoras para a realização deste estudo.

Justificativa

Uma formação adequada consiste em auxiliar o aluno a compreender os conhecimentos e relacioná-los aos problemas de seu meio circundante, e, nesse contexto, não podemos excluir ou minimizar os conhecimentos relacionados aos direitos humanos.

A educação escolar é um elemento fundamental para o desenvolvimento social, em virtude do seu poder de estimular o aprimoramento pessoal, a formação para a cidadania e o combate à desigualdade. Mas, para que a educação exerça seu papel, é relevante que o processo educativo seja acompanhado pela divulgação e o exercício dos valores instituídos como básicos a todos os seres humanos.

A escolarização tem um papel decisivo nesse processo de formação da cidadania, contudo, a ação escolar poderia ser mais eficiente e relevante caso as práticas sociais que expressam a cultura humana estivessem efetivamente presentes de forma mais significativa em todos os espaços educacionais.

Problemas e perguntas da pesquisa

Embora a educação em direitos humanos constitua uma temática presente em numerosos documentos, programas e políticas públicas, é importante verificar que a sua aplicação ainda não faz parte da realidade de muitas escolas brasileiras, principalmente no que se refere ao âmbito da educação infantil, etapa tão fundamental no processo de formação para a cidadania.

Ainda são reduzidas as produções acadêmicas pautadas na Educação em Direitos Humanos. Durante o levantamento bibliográfico dos trabalhos encontrados relacionados ao tema, foi possível observar a vasta quantidade de estudos que versam sobre a garantia dos direitos humanos (DH) na educação infantil, porém, poucos foram os que se dedicaram a educação em direitos humanos no ensino básico e, mais raros ainda, os que se interessaram pela extensão dessa temática à educação infantil.

Outro ponto a ser considerado se refere à formação dos professores para a inserção desta temática nas escolas. Segundo Araújo e Afonso (2018, p. 55) “o professor precisa de uma formação consistente, tanto para ser um educador em DH, quanto para saber adequar as atividades propostas ao nível de desenvolvimento da criança”.

Ponderando sobre o exposto, baseados em diversos estudos, consideramos propor, ao final deste trabalho, uma estratégia de ensino alternativo que introduza, de forma mais palatável, conteúdos relacionados aos direitos humanos para alunos da educação infantil. A ideia inicial é sugerir que os conteúdos sejam ofertados por meio de um personagem lúdico, fazendo com que essa figura introduza a narrativa dos direitos humanos, adequando-os à realidade imaginativa das crianças.

A intenção é que a proposta abra possibilidades para a educação em direitos humanos no ensino infantil, por meio de ferramentas pedagógicas que minimizam a distância entre os valores ensinados e a prática concreta no cotidiano das crianças.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde as etapas iniciais, uma das finalidades da escolarização é que “a Educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios Democráticos” (BRASIL, 1997, p. 13), e se o intuito do ensino infantil é o desenvolvimento integral da criança, a educação em direitos humanos deve apresentar-se como instrumento fundamental neste processo.

Tais conjunturas provocaram os seguintes questionamentos: de que forma as práticas voltadas para a construção da cidadania se apresentam na educação infantil? Os professores de ensino infantil possuem formação adequada para o ensino dos direitos humanos? Quais metodologias de ensino podem favorecer a formação de cidadãos socialmente mais conscientes de seus direitos e deveres, desde a educação infantil? Como tornar o ensino dos direitos humanos mais significativo no cotidiano das crianças?

Objetivo Geral

Analisar pesquisas e propostas educacionais existentes, cujos temas permeiam a educação em direitos humanos, verificando como estes temas se

apresentam no cenário educacional brasileiro, com foco na educação infantil, e desenvolver uma proposta para a EDH destinada a este público.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos dessa pesquisa são:

- Definir educação em direitos humanos;
- Exibir referências e propostas curriculares como, por exemplo, as apresentadas no PNEDH, LDB, PCN, BNCC e sobre a educação voltada para a cidadania no sistema escolar brasileiro;
- Mapear experiências nacionais de educação em direitos humanos;
- Identificar as possíveis contribuições da inserção de conteúdos voltados para o ensino dos direitos humanos na educação infantil visando à formação para a cidadania;
- Desenvolver uma proposta de ensino para a educação infantil, que contribua para uma aprendizagem significativa dos direitos humanos.

Metodologia

A pesquisa se enquadra como uma revisão bibliográfica baseada na identificação dos principais trabalhos da produção científica relacionados ao ensino de direitos humanos na educação infantil. Nesse sentido, pretendemos evidenciar quais foram os avanços atingidos até o momento e quais são as atuais lacunas a serem preenchidas, visando contribuir com a implementação da educação em direitos humanos no ensino infantil.

Apresentação do trabalho

Este trabalho foi dividido em seis seções, cujos resultados provêm do mapeamento bibliográfico voltado aos conceitos de educação infantil e direitos humanos. Com base neste referencial teórico, a primeira seção apresenta dados históricos que estão na base da problemática desta dissertação e trata do surgimento dos direitos humanos no mundo, no Brasil e no âmbito da educação básica, formulados como conteúdos essenciais para a melhor assimilação dos temas posteriores onde atuarão facilitando o entendimento

acerca da importância da implementação da nossa proposta de ensino na educação infantil.

A segunda seção discorre sobre a educação infantil, seus conceitos, sua história e sua forma de ser trabalhada no Brasil, expondo algumas propostas de ensino nacionais e de outros países. Outra preocupação dessa seção foi a de diferenciar a educação infantil das outras modalidades do ensino básico, delimitando a especialização dos assuntos trabalhados.

Na terceira seção, nos dedicamos ao aprofundamento dos conceitos que envolvem o direito à educação em geral e ao aprendizado dos direitos humanos, seguindo para a formação especializada de professores para atuar no ensino infantil que é logo tratada na seção seguinte, quarta seção, onde demonstramos a importância da valorização docente e de suas capacitações.

Chegando à quinta seção, nos aprofundamos no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, explanando as relações entre essa modalidade de ensino e o uso da ludicidade, explorando a conscientização sobre os direitos humanos e as metodologias de ensino.

Já na sexta e última seção, concluídas as análises dos projetos de educação nascidos das problemáticas já apresentadas pelos estudiosos da área, apresentamos nossa proposta de ensino envolvendo os direitos humanos e a educação infantil, criando uma alternativa para colocar em prática o ensino efetivo desses valores na referida etapa de ensino.

Os primeiros estudos desta dissertação são apresentados a partir da página seguinte, iniciando-se a primeira seção com o intuito de contextualizar o surgimento dos direitos humanos e sua aplicação na sociedade brasileira atual, em especial, no nosso cenário educacional.

1. PANORAMA HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS

Conforme citado anteriormente, um dos objetivos deste trabalho é abordar o processo de ensino dos direitos humanos, em especial na educação infantil, visando apresentar uma proposta pedagógica que contribua para a introdução desta temática na sala de aula. Contudo, antes de adentrar nesse tema em específico, é desejável que reflitamos sobre alguns pontos básicos. Dessa forma, iniciemos pela definição dos direitos humanos enquanto aqueles relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas.

1.1. O surgimento dos direitos humanos

De acordo com a Organização das Nações Unidas, os direitos humanos são garantias de proteção às pessoas contra atitudes individuais ou coletivas que possam ameaçar a preservação da dignidade humana. Os direitos humanos incluem a valorização da vida, da liberdade, da autonomia de opinião e expressão, do trabalho e da educação, tratando-os como elementos indispensáveis aos seres humanos (ONU, 1948).

No decorrer da história, o conceito de direitos humanos sofreu algumas alterações, tendo determinados acontecimentos contribuído significativamente para o enriquecimento de seu significado e a posterior implementação de seus princípios.

Estudos apontam que o primeiro registro do interesse em garantir direitos universais data de aproximadamente 500 a.C., quando Ciro, rei da Pérsia, declarou a liberdade de seus escravos e estendeu-lhes alguns direitos básicos de tratamento. O texto escrito pelo rei foi gravado em um cilindro de barro após a conquista da Babilônia. Conhecido atualmente como o Cilindro de Ciro, este registro foi reconhecido por alguns historiadores como a primeira “carta de direitos humanos” do mundo. O caráter humanitário desse documento foi ainda evidenciado pelo decreto de seu sucessor, Ciro II, que permitiu aos exilados voltarem às suas terras de origem (GUIMARÃES, 2010).

De acordo com Guimarães (2010), existem relatos de que as primeiras experiências democráticas em Atenas trouxeram à tona determinadas inquietudes no tocante ao interesse dos cidadãos em se expressarem livremente e terem direito a participar das decisões da comunidade. Nos

séculos V e IV a. C., as assembleias populares ocorriam em praças públicas, em sessões que chegavam até dez vezes ao ano. Nesses espaços, quando decisões importantes tinham de ser tomadas, os participantes costumavam eleger os responsáveis por realizar as deliberações, designando, inclusive, os membros da câmara de justiça.

Apesar de as mulheres, estrangeiros e escravos estarem excluídos da participação nesses fóruns, os demais membros da sociedade, isto é, os homens adultos com acesso à cidadania, tinham direito a fazer o uso da palavra e votar nos momentos apropriados. Embora este padrão seja desaprovado na atualidade, o exemplo ateniense aponta para o início de uma prática real de direitos básicos no que se refere à liberdade de pensamento, de expressão e de voto, além do respeito pela vontade geral expressa pela maioria dos cidadãos (GUIMARÃES, 2010).

Em 1215, a Magna Carta foi assinada na Inglaterra, sendo este um dos principais documentos a fundamentarem os direitos humanos. Pressionado por seus súditos, o rei João I foi responsável por limitar o poder disponível à realeza e assim disparar o primeiro passo rumo ao constitucionalismo. A Magna Carta foi, portanto, o primeiro decreto a traçar limites duráveis à atuação dos governantes, tornando-se um referencial na formação dos Estados futuros, criando uma tradição que pode ser observada em muitas constituições atuais, inclusive a brasileira (KIAN; MURAD, 2016).

Quatro séculos depois, a Inglaterra protagonizou um novo acontecimento chave, iniciado pela resistência do então soberano, Carlos I, em respeitar os limites tradicionais da lei. Assim, em 1628, o Parlamento elaborou a Petição de Direitos (*Petition of Rights*), que em seu conteúdo apresentava uma declaração própria de liberdades civis.

O documento proposto pelo parlamentar Edward Coke, tomou como base os estatutos e cartas anteriormente promulgados, exigindo a salvaguarda de três princípios fundamentais, a saber: que nenhum novo tributo seja imposto sem a aprovação do Parlamento; que nenhuma pessoa seja encarcerada sem um motivo válido (em uma antecipação do que viria a se tornar o direito de *habeas corpus*)¹; que nenhum soldado possa adentrar na propriedade de um

¹ Criado em 1679, o *Habeas Corpus* consolidou as reivindicações de liberdade individual, tornando-se uma garantia a mais no cerceamento de prisões arbitrárias. No Brasil, o *Habeas*

súdito. Além disso, outro princípio importante era o de que a Lei Marcial não pudesse ser decretada em tempo de paz.

Surgido em 1688, a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) foi outro documento de grande relevância. O registro é considerado um dos pilares do sistema constitucional britânico, estabelecendo novos limites aos poderes do monarca e declarando os direitos do Parlamento, como a de deliberação das leis, garantia de eleições e liberdade de expressão legislativa. A Declaração de Direitos foi também a primeira a resguardar algum tipo de participação popular, que, por meio da escolha de seus representantes, poderia influenciar na criação e cobrança de tributos (BATISTA, 2014; COMPARATO, 2019; SILVA, 2013).

Passando ao continente americano, em 1776, criou-se a Declaração de Direitos da Virgínia, cuja preocupação se adequava ao contexto da Guerra de Independência Americana. Esta declaração teve o objetivo de impor o respeito aos direitos naturais e positivados dos seres humanos, tais como, o direito de contestar sua forma de governo mediante uma violação dos princípios mais básicos de uma sociedade. Este registro foi tido como um importante modelo para legislações posteriores, como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada na França, em 1789 (GUIMARÃES, 2010).

Com o estabelecimento da ONU, em 1945, foi a vez de criar a Carta das Nações Unidas, cujo interesse era a garantia da dignidade dos povos e a diminuição das desigualdades no mundo. A Carta foi assinada por 50 países ao término da Conferência das Nações Unidas Sobre a Organização Internacional, cujos princípios passaram a vigorar em 24 de outubro do mesmo ano. Sua elaboração se deu após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conflito de proporções globais marcado pela acentuada violação da dignidade e seguridade humana (COMPARATO, 2019).

Logo em seguida, em 1948, a ONU aprovou a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DHDH), complementada, em 1966, por outros documentos adicionais, como os Pactos Internacionais de Direitos Humanos que introduziram novos princípios e enfatizaram os já declarados (COMPARATO, 2019).

Corpus, foi estabelecido no Código de Processo Penal de 1832, mantendo-se prevista em todas as Constituições posteriores, inclusive a de 1988 (BATISTA, 2014; COMPARATO, 2019).

1.2. A Declaração Universal dos Direitos Humanos

De acordo com a ONU (2018), a Declaração Universal dos Direitos Humanos é hoje o documento mais traduzido no mundo, ultrapassando a quantidade de 500 idiomas contemplados com uma versão. Em seus 30 artigos, a Declaração formalizou, em dimensão universal, anseios tidos como fundamentais e imprescindíveis à dignidade humana, ameaçadas anteriormente por fatores diversos.

Apesar de muitos outros textos se apresentarem como precursores desse modelo, não podemos nos esquecer da relevância da Segunda Guerra Mundial para a internacionalização destes princípios. Somente depois dos atos chocantes produzidos por este conflito é que as alocações de amparo à humanidade tomaram uma dimensão universal, passando a ser alvo de preocupações internacionais (PIOVESAN, 2002).

A Segunda Guerra Mundial foi o conflito militar mais mortífero de todos os tempos, conforme relatado por Coggiola (2014):

O conflito mundial envolveu as mais longínquas regiões do planeta, nos mares e na terra, na neve e no sol escaldante do deserto. O adiamento da resolução dos conflitos que levaram à Primeira Guerra Mundial, e da revolução socialista que nela se originou, no primeiro pós-guerra, foi pago com um preço inédito em vidas humanas, especialmente forte nos países que estiveram no centro desses problemas: entre vinte e trinta milhões de mortos na União Soviética, treze milhões na Alemanha, sem contar a “qualidade” das mortes, que incluíram cenários de degradação humana nunca vistos na história, nos campos de concentração nazistas, nas câmaras de gás, nas políticas de “extermínio total” de judeus, ciganos, homossexuais, deficientes mentais e outros, nos massacres em massa na Europa oriental, nos bombardeios de muitas cidades europeias, no ataque nuclear contra duas cidades japonesas (COGGIOLA, 2014, p. 5-6).

Com a missão de criar um mundo mais cooperativo e pacífico, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi redigida por diversos estadistas de nacionalidades e formações distintas, sendo presidida por Eleanor Roosevelt, viúva do então falecido presidente dos EUA, Franklin Delano Roosevelt. A escolha de uma mulher para ocupar tal posição foi notavelmente simbólica, já que na época poucas mulheres ocupavam alguma função de destaque nos assuntos políticos e diplomáticos (CLAUDE, 2005).

Após quase dois anos de debates e aperfeiçoamentos, o texto final da Declaração Universal abriu o primeiro artigo com a afirmação contundente de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

São dotados de razão e consciência e devem agir em relação aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, art. 1), frase esta cuja construção teve o cuidado de ser o mais neutra e inclusiva possível, uma vez que o termo seres humanos não faz distinção entre homens e mulheres, crianças e adultos ou nacionalidades específicas de qualquer tipo (CLAUDE, 2005).

Ao contrário das leis anteriores, que em seu teor se assemelhavam àquela de alguma forma, os princípios da dita Declaração deveriam ser seguidos por todos os países do mundo que integrassem a ONU na qualidade de membros, tornando-se assim valores verdadeiramente globais.

Conforme mencionado, fortalecendo os princípios apresentados pela Declaração Universal, em 1966, estabeleceram-se dois tratados complementares, a saber: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. A aderência a esses dois novos acordos deu origem à Carta Internacional dos Direitos Humanos, formando, assim, o sistema global de proteção dos direitos humanos, que vem sendo ampliado constantemente por tratados multilaterais até a atualidade.

Além disso, é importante mencionar a realização de convenções tais como a de Prevenção e Repressão ao Crime de Genocídio, a Convenção Internacional contra a Tortura, a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (PIOVESAN, 2002; 2015).

De conteúdo vasto e abrangente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos compreende garantias civis, políticas, econômicas, sociais e culturais. No âmbito específico da educação, o documento estabelece três premissas encontradas em seu vigésimo sexto artigo:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas

as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948, art. 26).

Já o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), dedicou-se a anunciar o interesse em promover o acesso integral à educação, apontando para o pleno desenvolvimento da individualidade humana na busca de sua dignidade, fortalecendo assim a garantia de suas outras liberdades fundamentais. Segundo o que foi proposto neste pacto, “a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos” (ONU, 1966, art. 13).

No Brasil, a implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos encontrou uma resistência inicial em decorrência do Regime Militar que governou o país de 1964 a 1985. Nesse sentido, somente com a ascensão da Constituição de 1988 é que o Brasil passou a se comprometer mais seriamente com a execução daqueles ideais (BARBOSA, 2018).

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos tenha proporcionado uma maior dimensão para a implementação de tais direitos, mesmo após os seus 70 anos, ainda se faz necessária a reflexão acerca dos significados, conquistas, objetivos e desafios deste audacioso documento, sobretudo na garantia efetiva dos direitos nele mencionados.

1.3. Os direitos humanos no Brasil

Desde a sua adoção, a carta de direitos humanos da ONU tem promovido mudanças significativas na qualidade de vida e na promoção da liberdade em muitos países. No entanto, também houve nesse período inúmeros casos de persistência da violação destes ditos princípios, seja através da renúncia de determinados países em colocá-los em prática, seja pela incapacidade de se garantir o devido acesso a todos os serviços básicos mencionados no documento (PIOVESAN, 2015).

A história dos direitos humanos no Brasil está vinculada com a história das constituições brasileiras. Na Constituição de 1824, embora houvesse dispositivos para a garantia de alguns direitos econômicos, sociais e culturais, o Brasil se caracterizava pela ampla desigualdade social, ausentando-se em

grande parte da população o acesso mínimo à liberdade em decorrência da escravidão legalizada então em vigor (SILVA, 2011).

Nesta Constituição, os escravos e as mulheres não eram se quer citados, comprovando a mentalidade de uma época que via essas pessoas como simples seres inferiores. Por mais que em seus artigos a dita Constituição tenha expressado determinados aspectos sociais, tais apontamentos ficaram somente no campo das intenções sem jamais se concretizar (SILVA, 2011).

Antigo importador de escravos, o Brasil foi caracterizado como um dos países que mais praticou o tráfico de humanos no hemisfério ocidental, contudo, não se pode afirmar que a exploração do trabalho escravo se extinguiu no exato momento da assinatura da abolição em 1888, pois no decorrer da história até os dias atuais, ainda se teve notícias da violação da dignidade humana e da exploração abusiva do trabalho (ECHTERHOFF et al., 2018).

Em 1891, uma nova Constituição para o país foi redigida, sendo a primeira republicana de nossa história. Nela, estabeleceu-se a adoção do voto direto e universal para todos os homens maiores de 21 anos, no entanto, mantiveram-se excluídos os militares, analfabetos e indigentes. Apesar disso, em comparação com as leis anteriores, tratou-se de um avanço face à perspectiva censitária que regia até então o acesso aos direitos políticos (SILVA, 2011).

Passando à Constituição Brasileira de 1967, reafirmaram-se alguns direitos e garantias individuais, contudo, alguns de seus artigos incutiram a ameaça aos inimigos do regime, apresentando, inclusive, algumas punições (SILVA, 2011).

Com o fim da Ditadura Militar e o surgimento da Constituição de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, evidenciou-se uma reação há mais de vinte anos de autoritarismo, com uma forte inserção de direitos e garantias no teor constitucional, além da mudança de perfil do Ministério Público que deixou de ser vinculado ao Poder Executivo e ganhou absoluta autonomia, assumindo uma missão na defesa dos direitos humanos ao lado da Defensoria Pública, mencionada pela primeira vez nas normas constitucionais (ECHTERHOFF et al., 2018).

Atualmente, no Brasil, os direitos humanos são garantidos por meio desta Constituição, o que pode ser considerado um grande marco jurídico, já que, conforme apresentado anteriormente, o país contou com uma história marcada por diversos acontecimentos que levaram à desmoralização destes direitos.

Para Herkenhoff (1988, p.97), a Constituição não só atendeu a princípios apresentados na Declaração Universal da ONU como, também, apresentou acréscimos complementares.

A Constituição do Brasil avança, no seu preâmbulo, em relação à Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando realça, mais que esta, os direitos sociais e quando faz expressa referência ao desenvolvimento. Embora não fazendo parte do preâmbulo, os artigos 1º, 3º e 4º da Constituição Brasileira também agasalham princípios orientadores, esposam valores fundamentais. Esses princípios e valores completam e explicitam a tábua de opções ético-jurídicas do preâmbulo. Se considerarmos esses artigos, como é metodologicamente correto, complemento do preâmbulo, concluiremos que a enunciação de valores humanos e democráticos da Constituição do Brasil avante-se ao código de valores inscrito no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 ser o símbolo da legislação brasileira no que se refere ao reconhecimento dos direitos humanos, ao respeito à pessoa humana e a restauração do ser humano como o centro do ordenamento jurídico, é importante refletir que nossa “Carta Magna” surgiu após séculos de arbitrariedades e violações. Todavia, muitas mudanças ainda se encontram por fazer, conforme apontam Candau e Sacavino (2013, p.65) ao afirmarem que “ainda está muito presente entre nós a representação de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à proteção de bandidos”.

Assim, faz-se imprescindível reavaliar a perspectiva atual para que os Direitos Humanos possam ser valorizados enquanto a busca pela afirmação da dignidade de todos, aliada à construção de estratégias de diálogo e negociação para a resolução pacífica de conflitos inerentes à dinâmica social.

1.4. Os direitos humanos e a educação básica

O acesso à educação é definido pela ONU como um dos direitos humanos universais a serem alcançados, sendo nisso apoiado por quase todos os tratados internacionais sobre o assunto conforme exposto abaixo:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 1948).

Podemos ainda dizer que os direitos e liberdades contidos no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, estão vinculados ao princípio de acesso irrestrito à educação, uma vez que, somente através dela é que os demais poderão ser concretizados, tornando assim o ensino um dos principais objetivos a serem atingidos pelos Estados.

Em países como o Brasil, o acesso ao ensino básico é reafirmado como um direito específico na Constituição, sendo descrito dessa maneira desde a Carta de 1934, reaparecendo nos documentos seguintes até a legislação atual, de 1988 (CURY, 2002), conforme previsto no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, art. 205).

Não obstante a educação no Brasil também é regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016), além dos diversos decretos que regulamentam a atividade educacional e pedagógica, de gestão e financiamento da educação, como, por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB – Lei nº 11.494/2007) (OLIVEIRA; SILVA; MARCHETTI, 2018).

Conforme a Lei nº 12.796/13, a educação básica no Brasil é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, sendo que o cidadão que não obtiver o acesso às etapas previstas de escolaridade poderá recorrer à justiça para que o referido direito seja garantido (BRASIL, 2013).

Assim, evidencia-se que diversos documentos confirmam a obrigatoriedade do poder público em garantir o acesso à educação visando a igualdade entre as pessoas. Porém, ao tomarmos conhecimento desses valores, é inevitável refletir até que ponto as mencionadas metas são realmente cumpridas na atualidade, em especial no que se refere a oferta de vagas na educação infantil, cujos padrões nos oferecem pontos dignos de algum questionamento.

Nas seções a seguir, abordaremos os principais conceitos que envolvem a educação infantil, os aspectos históricos e como esta etapa do ensino básico se encontra no atual cenário educacional brasileiro.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E CONCEITOS

Após discutirmos a natureza e as origens dos direitos humanos, nos dedicaremos, nesta seção, a apresentar os principais conceitos que envolvem a educação infantil e o contexto histórico, viabilizando a posterior relação entre a referida etapa de ensino e o aprendizado dos direitos humanos enquanto um elemento capaz de influenciar positivamente no cotidiano da população.

2.1. Conceitos sobre educação infantil

Ainda que o significado e as funções educacionais das creches e pré-escolas tenham apresentado um avanço significativo nos documentos oficiais e leis, eles ainda não se encontram completamente assimilados pela sociedade em decorrência de seu contexto histórico (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na história da educação infantil, o termo “creche” sempre esteve associado a um serviço ofertado para a população de baixa renda e, portanto, remetia a um caráter assistencialista marcado por políticas discriminatórias na educação das crianças mais pobres. O atendimento às crianças de 0 a 3 anos, era então, compreendido como um período de suporte social, e não propriamente educacional.

Já a pré-escola, voltada às crianças de idades maiores, próximas de frequentarem o ensino fundamental, sempre esteve mais associada às questões educacionais (KUHLMAN JR., 2000). Atualmente, as creches e pré-escolas, ainda se caracterizam por esse tipo de funcionamento, sendo as creches distintas pela sua atividade em horário integral, enquanto as pré-escolas normalmente se adequam ao funcionamento das instituições de ensino fundamental, ou seja, em meio período (CAMPOS, PEREIRA, 2015).

A distinção entre as creches e as pré-escolas também se relacionam rotineiramente ao diferente vínculo administrativo, sendo as primeiras antigamente subordinadas aos órgãos de caráter médico e/ou assistencialista, enquanto as últimas se integravam às autoridades do sistema educacional (KUHLMAN JR., 2000).

No entanto, esta divisão atualmente se encontra no passado, entrando em vigor novos valores e perspectivas conforme orientados pela BNCC (2017a, p.36):

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Desde a Constituição Federal de 1988 a educação infantil foi definida como parte integrante da educação básica, devendo esta etapa ser ofertada prioritariamente pelos órgãos municipais (BRASIL, 1988).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação define e regulariza a organização da educação brasileira tendo por base os princípios presentes na Constituição Federal. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma nova versão em 1971, que vigorou até a publicação de outra mais recente, em 1996.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação infantil é explicitada como:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 também estipulou um prazo, até dezembro de 1999, para que as creches e pré-escolas existentes ou as que viessem a existir depois disso, se unificassem aos seus respectivos sistemas de ensino, vinculando esse atendimento à esfera educacional. Assim, a legislação nacional passou a adotar creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos, tornando-as parte integrante do sistema educacional brasileiro sendo esta a primeira etapa oficial da educação básica (BRASIL, 1996).

Em 2006, por meio da Lei nº 11.274 o ensino fundamental foi ampliado de oito para nove anos de duração, com a matrícula a partir dos seis anos de

idade e a educação infantil passou a adotar a termo creche para crianças de até três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 2006b).

Por meio da redação apresentada pela Emenda Constitucional 59, aprovada em novembro de 2009, o ensino tornou-se obrigatório no Brasil dos 4 aos 17 anos de idade, compreendendo três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos) (BRASIL, 2009b).

Anterior a emenda constitucional 59/2009, o ensino era obrigatório somente a partir dos 6 anos, mas, após essa emenda, o ensino passou a ser obrigatório desde os 4 anos de idade.

Assim, a educação tornou-se compulsória desde a pré-escola até a conclusão do ensino médio, e o cidadão que não tiver acesso à a essas etapas de escolaridade pode recorrer à justiça para garantir o seu direito (BRASIL, 2009).

Atualmente, a BNCC de 2017, apresenta uma proposta de denominação padronizada para os diferentes segmentos da educação infantil, levando em consideração as especificidades necessárias de cada grupo etário que constitui os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos. Assim, emprega-se o termo “bebês” para crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, “crianças bem pequenas” para as de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e “crianças pequenas” para os educandos de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017a).

2.2.A História da educação infantil

A educação infantil surge de forma gradativa, os primeiros relatos históricos apontam que a função de educar as crianças pequenas era de responsabilidade exclusiva das famílias, enquanto as instituições voltadas para a área estavam destinadas à substituição ou prestação de auxílio nesta função familiar.

No entanto, por muitos anos, devido a fatores culturais, econômicos e sociais a criança também não ocupava um lugar adequado na estrutura familiar, sendo diferenciada do adulto apenas no que se refere ao tamanho e a força, assim as aprendizagens das crianças se limitavam a observação e

reprodução das atividades realizadas pelos adultos, conforme apresentado por Ariès (1986):

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade (ARIÈS, 1986, p.10).

Ao longo do século XVII, surgiram iniciativas que contribuíram para distinguir o adulto da criança, portanto, as primeiras mudanças que apontavam para conceitos de infância. Com as contribuições da igreja que associava imagens de anjos com crianças, a inocência e a fragilidade passaram a caracterizá-las, e assim, surgiram as primeiras preocupações quanto as peculiaridades e a formação da criança (ARIÈS, 1986).

Segundo Barbosa e Magalhães (2008) até o final do século XVII, a ideia de um ensino para todos ainda não era amplamente defendida e as escolas não eram comumente frequentadas por crianças conforme a faixa etária.

O primeiro programa concebido especificamente para as crianças foi a “Escola do Tricô”, inaugurada em 1769, na França. A escola atendia aos filhos de pais trabalhadores que não possuíam um local adequado para deixar suas crianças durante o horário de trabalho, tornando-se também um ponto de apoio para os menores em condição de orfandade. Nessa instituição, as crianças pequenas brincavam enquanto as maiores aprendiam tricô, costura, canto, matemática e ciências, ocupando-se também de algumas outras atividades (LINO, 2007).

Apesar do caráter ainda assistencialista, a creche já apresentava alguns aspectos pedagógicos, sugerindo atividades educativas e formadoras de hábitos e atitudes (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017). Estudos apontam que o termo “creche” foi empregado para designar a função acolhedora desta instituição, uma vez que, etimologicamente ligada à língua francesa, seu significado remete à “manjedoura” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

Em 1816, na Escócia, foi criada por Robert Owen a primeira “Escola Infantil”. Considerado por muitos historiadores o pioneiro da educação infantil,

Owen avaliava que a sociedade era a manifestação do indivíduo e, deste modo, a formação de indivíduos honestos e trabalhadores resultaria em uma sociedade mais justa e igualitária (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Para Robert Owen, a função da educação tinha de ser evidente: mudar a natureza humana através do ensino e, por extensão, transformar toda a sociedade. Owen iniciou várias reformas importantes em sua época, incluindo o aumento da idade mínima para o trabalho chegando aos 10 anos. Ele fundou também o “Instituto para a formação do Caráter”, sendo organizado em três níveis para o atendimento dos alunos com idade entre 3 e 20 anos (CAMPOS; PEREIRA, 2015).

O primeiro nível do programa era direcionado à educação infantil, com as crianças de 3 a 6 anos tornando-se o foco, no segundo nível, acolhiam-se as crianças de 7 a 10 anos enquanto o terceiro nível era ofertado no período noturno para os alunos de 11 a 20 anos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na década de 1820, nos Estados Unidos, foram registradas diversas experiências com as escolas infantis. Essas primeiras instituições na Europa e na América tinham como finalidade cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na Alemanha, em meados de 1840, em Blankenburgo, Friedrich Froebel (1782-1852) criou o “Jardim de Infância”. Ele apresentava uma visão diferente da natureza infantil, segundo a qual os conhecimentos e objetivos da educação levariam em conta que a infância seria uma etapa de valor decisivo no desenvolvimento humano. Atualmente, esta concepção foi consagrada pela psicologia, ciência da qual Froebel foi um precursor (CAMPOS; PEREIRA, 2015).

Em 1907, em Roma, Maria Montessori criou a primeira “Casa das Crianças”, instituição de ensino que visava a educação completa das crianças. Montessori propôs que os alunos fossem estimulados a ampliar o seu próprio desenvolvimento, criando o Sistema Montessori destinado especialmente às crianças do período pré-escolar, fundamentado no incentivo para a iniciativa da criança (FARIA et al., 2012).

Na Inglaterra, também no início do século XX, surgiu o “Infantário”, outro programa para a primeira infância criado por Margaret McMillan, em parceria com a sua irmã, Rachel McMillan. A instituição se preocupava, principalmente,

em enfrentar as condições insalubres em que viviam as crianças, oferecendo-lhes mais qualidade de vida e educação (LINO, 2007).

As mudanças históricas que fazem alusão ao conceito de criança começaram no século XX, especificamente na década de 70, com a publicação do livro “História Social da Infância e da Família” de Philippe Ariès. A partir da publicação, a compreensão de infância passou a ser discutida num escopo mais amplo onde a criança é vista dentro do seu contexto social e econômico e a partir das diferentes idades. Neste contexto, Ariès foi um dos pioneiros no assunto, apontando para a necessidade em compreender a criança de acordo com as necessidades próprias da idade, como um período distinto da vida (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008).

As iniciativas apresentadas ao redor do mundo contribuíram amplamente para a emancipação da educação infantil. No entanto, com exceção dos jardins de infância de Froebel, todos os outros programas foram criados tendo foco principal na melhoria das condições de vida das crianças, tornando-se, portanto, instituições de assistência às suas famílias (PASCHOAL; MACHADO, 2009; CAMPOS; PEREIRA, 2015).

Assim, na história da educação infantil, na maioria das vezes, a origem das instituições de atenção à infância esteve atrelada ao incremento da vida urbana e ao mercado de trabalho, caracterizando-se quase sempre mais pela prestação de funções assistencialistas do que propriamente educacionais. Segundo Sebastiani (2009), por muito tempo a instituição familiar foi vista como a única responsável pela educação da criança, ficando as instituições responsáveis pelo ensino somente das que tinham famílias que não conseguiam exercer esta função.

2.3. A educação infantil no Brasil

De modo geral, é possível descrever que o surgimento das creches no Brasil coexistiu com a precariedade das condições de vida de muitas famílias, com a urbanização acelerada e a necessidade de reorientação de muitas mulheres, até então exclusivamente dedicadas aos ofícios de serem mães, para o mercado de trabalho, havendo, inclusive, uma visão sanitarista que se preocupava em manter as pessoas bem nutridas e saudáveis (KUHLMAN JR., 2000).

No século XVII, o número de crianças abandonadas nas portas das casas, igrejas, ruas e até mesmo montes de lixo, tornou-se um problema. O atendimento a essas crianças era ditado pela Corte, isto é, reaplicando aqui os mesmos procedimentos adotados em Portugal (KUHLMAN JR., 2000; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nesse período, destacou-se o papel da Irmandade de Nossa Senhora, conhecida popularmente como Santa Casa de Misericórdia, uma instituição filantrópica voltada à prestação de caridade e tratamentos de saúde. A função dessas instituições tornou-se muito importante nos cuidados das crianças abandonadas, sendo encontrada uma “brecha” na Lei dos Municípios de 1828, onde as câmaras municipais começaram a fazer repasses para o atendimento dos expostos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Do período colonial até o início do século XX, pouco se fez no Brasil no que se refere aos cuidados das crianças. Neste momento, houve apenas a criação da “Casa dos Expostos”, também denominada “Roda”, destinada às crianças abandonadas ou em condições precárias de vida. O termo “Roda” veio de uma espécie de armário cilíndrico, giratório e embutido na parede, onde as crianças eram abandonadas (TORRES, 2006; KUHLMAN JR., 2000).

O armário foi construído de modo que aquele que deixava a criança não podia ser visto por quem a recebia, pois, ao colocar a criança na roda era possível apenas girar o armário conduzindo-a direto ao interior da instituição. Por fim, puxava-se uma sineta para avisar os funcionários responsáveis pelo acolhimento que um novo bebê acabava de ser abandonado (TORRES, 2006).

A primeira Roda foi criada em Salvador, em 1726, com os recursos doados por um rico comerciante baiano, João de Mattos de Aguiar, com a segunda sendo instalada no Rio de Janeiro, em 1738, tendo por fundador Romão Duarte. Em ambos os casos, os fundadores estavam preocupados com o grande número de crianças abandonadas nas ruas, sendo de seu interesse que elas tivessem a oportunidade de ser destinadas a um lugar melhor (TORRES, 2006).

Segundo Paschoal e Machado (2009), a “roda dos expostos” ou “roda dos excluídos” foi um dos estabelecimentos de apoio mais duradouros do Brasil, tendo seu início antecedido à criação das futuras creches.

No início do século XX, com o surgimento de um processo de industrialização, as reivindicações de condições melhores para a moradia e o trabalho levaram à criação, por iniciativa privada, de algumas “vilas operárias”, que incluíam em seu pacote de serviços a existência de clubes desportivos aos funcionários e as primeiras creches e escolas maternais para os seus respectivos filhos (KUHLMAN JR., 1998).

A rápida industrialização nas grandes cidades contribuiu para uma infraestrutura urbana inicialmente insuficiente em termos de moradias e saneamento básico, aumentando o constante risco de epidemias. Assim, o surgimento das creches passou a ser defendido pelas autoridades sob o discurso oficial de melhorar as condições de vida da população (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Existiram também algumas mulheres cuja condição elevada permitiu a criação de associações religiosas e filantrópicas, fundando, a partir destas numerosas creches. Estas *socialites* orientavam as mães mais humildes a serem “boas donas de casa” e a cuidarem adequadamente de seus filhos. Estavam convencidas que o cuidado materno era o melhor para as crianças, enquanto as inclusões das mesmas em instituições seria uma escolha imprópria para o desenvolvimento dos filhos (SEBASTIANI, 2009).

No ano de 1879, o Decreto nº 7.247 impôs a reforma do ensino primário, secundário e superior na capital, Rio de Janeiro, além de indicar as instaurações de outras unidades em cada distrito da cidade. De acordo com aquela lei, as professoras assumiriam a direção dos jardins de infância, orientando o primeiro ensino dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade (BRASIL, 1879).

Em 24 de março de 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, cuja finalidade, segundo Rodrigues e Lima (2002, p.8) se destinava:

[...] à proteção a crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, a difusão de noções de higiene infantil a famílias pobres, a regulamentação do trabalho feminino e a tutela sobre crianças maltratadas ou em perigo moral.

Uma das atividades realizadas pelo Instituto foi o “Concurso Robustez”, que tinha como propósito erradicar a mortalidade infantil por meio de concursos

para eleger o bebê mais saudável, de onde a mãe da criança vencedora receberia prêmios em dinheiro após a comprovação de sua pobreza. O Instituto também fundou creches, jardins de infância e maternidades (SEBASTIANI, 2009).

Passados trinta anos do decreto de 1879, criou-se o primeiro jardim de infância público no Rio de Janeiro, inaugurado, em 1909, em homenagem ao ex-presidente Campos Salles, oferecendo a escolarização de crianças com idades entre os 4 e 7 anos (SEBASTIANI, 2009).

Em 1919, por iniciativa da equipe fundadora do Instituto de Proteção e Assistência a Infância, criou-se o Departamento da Criança, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas que acabou sendo mantida exclusivamente pelo Dr. Moncorvo Filho, cidadão conhecido pela sua dedicação à proteção da infância (KUHLMAN JR., 2000).

O primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância ocorreu em 1922, estimulado pelo dito Departamento, para tratar dos assuntos relacionados à criança, tanto do ponto de vista médico, higiênico, social e pedagógico, como também, de suas relações com a família, a sociedade e o Estado. No entanto, os cuidados ofertados à época se mantiveram demasiadamente limitados, de modo que as creches continuaram a ter como objetivo o combate à mortalidade infantil, o atendimento às crianças das mães que trabalhavam e a promoção da ideologia familiar, reforçando que a educação dos filhos pequenos deveria se dar preferencialmente no lar (SEBASTIANI, 2009).

Na década de 1930, toda a responsabilidade pelas condições das crianças continuou a cargo das famílias, passando gradualmente a se tornar uma função do Estado sob a argumentação de se criar uma geração mais saudável (SEBASTIANI, 2009).

Na cidade de São Paulo, em 1935, o escritor Mário de Andrade foi nomeado secretário do Departamento Municipal de Cultura da Prefeitura de São Paulo (1935-1938), e no governo de Fábio Prado iniciou-se a estruturação do “Parque infantil”. A proposta dos parques era atender as crianças de 3 a 6 anos, com atividades complementares e as de 7 a 12 anos, em esquema de contraturno escolar. O Parque apresentava o compromisso de combater o

trabalho infantil oferecendo educação às crianças de origens mais humildes (ABDANUR, 1994).

Durante o governo Getúlio Vargas, na década de 1940, a legislação trabalhista estabeleceu a necessidade de creches em todos os estabelecimentos com 30 ou mais operárias. Hoje em dia, a empresa não precisa necessariamente manter uma creche, podendo repassar ao funcionário um valor de “auxílio-creche” (SEBASTIANI, 2009).

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr) no Ministério da Educação e Saúde, que fixou as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país. Posteriormente, os departamentos de saúde e de educação foram desvinculados e o Departamento da Criança ficou subordinado ao Ministério da Saúde. Assim, o atendimento à criança se manteve atrelado ao atendimento assistencial médico-higiênico (KUHLMAN JR., 2000).

A criação de departamento específico, inicialmente se caracterizou pela imposição de medidas morais, tais como a repressão das revistas em quadrinhos, voltando-se a oferecer os Concursos de Robustez para julgar “as boas e as más mães”. Por conseguinte, ainda prevaleceu a crença de que a elevada mortalidade infantil era devido à incapacidade das mães em cuidar de seus filhos (KUHLMAN JR., 2000; SEBASTIANI, 2009).

Para Sebastiani (2009), nos anos 1950, a ideia de que o contato com a mãe era primordial para o desenvolvimento da criança mantinha-se forte, e apontava:

Chegaram às creches os discursos psicológicos que refletiam o movimento psicanalista e defendiam a relação das crianças com suas mães. Tais discursos procuravam demonstrar que a ausência da relação afetiva mãe-filho, em determinados momentos da infância, tornava-se irreversível, podendo produzir, conforme mencionado na época, “personalidade de delinquentes e psicopatas”. Assim, defendia-se a ideia de que a ida da criança para creche a privava de cuidados maternos, físico e social. Como consequência, deixou-se de valorizar a educação em ambientes coletivos e passou-se a promover um modelo de creche que substituísse a mãe sendo estas vistas como um “mal necessário” (SEBASTIANI, 2009, p.52).

Em 1960, outras teorias sobre as creches foram apontadas nas alocações pedagógicas de época, apoiando-se nas teorias de privação cultural e da sua solução através da educação compensatória. A privação cultural estava baseada na tese de que só havia um modelo de criação a ser seguido,

considerando os demais, com pouco acesso ao capital cultural, inequivocamente inferiores. Desta forma, foi proposta uma educação compensatória, onde as creches e pré-escolas deveriam suprir estas carências. A pré-escola assumiu então a finalidade de promover uma mudança social no país (SEBASTIANI, 2009).

Em 1961, a Lei nº 4.024 definiu que a educação pré-primária deveria ser destinada aos menores de 7 anos de idade, ministrando-a em escolas maternas ou nos jardins-de-infância. Definiu também que as empresas com funcionárias que fossem mães de crianças daquela idade deveriam organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com o poder público, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

No ano de 1971, foi aprovada a Lei nº 5.692, que reestruturou o ensino de primeiro grau, antigo primário, e o ensino de segundo grau, mas não apresentou quaisquer providências para o ensino destinado aos menores de 7 anos de idade. Do mesmo modo, a Lei nº 5.692/71 não contribuiu para a discussão da educação infantil no Brasil (SEBASTIANI, 2009).

No entanto, ainda na década de 1970, devido ao grande avanço no setor industrial e a necessidade da mão-de-obra feminina, o tema da educação infantil passou a ser mais discutido pelos setores oficiais, manifestando um vagaroso processo de desenvolvimento, ainda que houvesse a oposição para mudanças na ideologia familiar (KUHLMAN JR., 2000).

A base para alimentar a crença de que os programas inspirados nos pressupostos de educação compensatória eram a solução para os “males” do primeiro grau e da pré-escola vinha da recomendação da UNESCO e das experiências dos Estados Unidos, que influenciaram vários documentos oficiais divulgados ao longo dos anos de 1970 (KUHLMAN JR., 2000; SEBASTIANI, 2009).

Entre eles estavam as indicações e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), os pronunciamentos emitidos por pessoas que ocupavam funções expressivas no Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Planos Setoriais de Educação e os diversos documentos emitidos pela Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (KUHLMAN JR., 2000). Ainda neste período, ocorreu o surgimento de diversos movimentos sociais, com propostas afirmativas no

tocante ao desenvolvimento de creches em apoio às famílias desamparadas, superando os limites tradicionais.

No ano de 1975, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-escolar e, em 1977, foi criado o “Projeto Casulo”, vinculado a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que atendia as crianças de 0 a 6 anos de idade e se manifestava como alternativa para minimizar a pobreza, projetando nos programas de apoio à infância o juízo de que seriam a solução dos problemas sociais (KUHLMAN JR., 2000).

Em 1979, por ocasião do 1º Congresso da Mulher Paulista, oficializou-se um movimento que ganhou destaque pela luta em nome da criação de novas creches, dando início a expansão destas instituições inteiramente mantidas pelo município de São Paulo (MACEDO, 2013).

Na década de 1980, houve um grande avanço em relação à educação infantil, uma vez que foram produzidos diversos estudos e pesquisas de acentuada importância no que se refere às funções destinadas a creche e a pré-escola. Neste período, houve a universalização da concepção de que a educação da criança pequena é importante, independentemente de sua posição social e que se tratava de uma demanda básica.

A Constituição de 1988 definiu a creche e a pré-escola como um direito da família e um dever do Estado, que passaria a oferecer este serviço gratuitamente (BRASIL, 1988). Para Kuhlmann Jr. (2000), na década de 1990, o propósito da educação infantil passou por diversas reformulações e os aspectos de cuidado e educação da criança pequena começaram a ser vistos como fatores indissociáveis.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no contexto da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que atendiam ao estabelecido no Art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos escolares. O RCNEI abordou num conjunto de referências e orientações pedagógicas, mas não se constituindo como base obrigatória à ação docente.

Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), desta vez, com caráter mandatório. Tais documentos têm contribuído para o fomento de novas propostas pedagógicas

nas instituições de educação infantil (SEBASTIANI, 2009). De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, em seu Art. 2º, as diretrizes:

Constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Em 2000, foi realizado o Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de se obter informações mais precisas sobre a educação infantil no Brasil. Diante destes dados, sancionado em 2001, pela lei 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentou os seguintes dados:

A Sinopse Estatística da Educação Básica de 1999 registra um decréscimo de cerca de 200 mil matrículas na pré-escola, em 1998, persistindo, embora em número menor (159 mil), em 1999. Tem-se atribuído essa redução à implantação do FUNDEF, que contemplou separadamente o ensino fundamental das etapas anterior e posterior da educação básica. Recursos antes aplicados na educação infantil foram carreados, por Municípios e Estados, ao ensino fundamental, tendo sendo fechadas muitas instituições de educação infantil. Na década da educação, terá que ser encontrada uma solução para as diversas demandas, sem prejuízo da prioridade constitucional do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p.7).

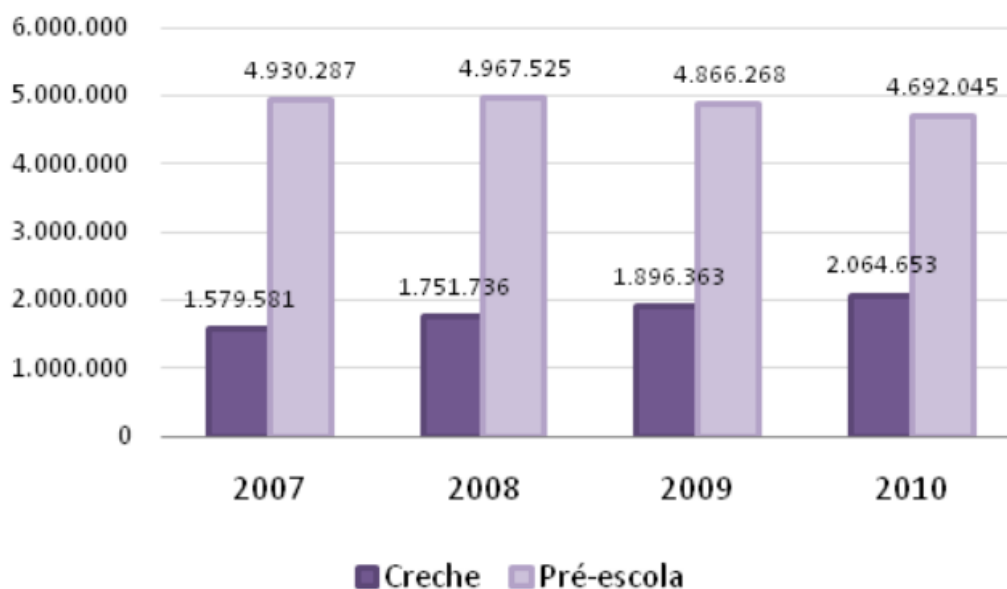
Assim, em 2001, o PNE estabeleceu a ampliação da oferta de vagas para a educação infantil e definiu que, em 5 anos, 30% das crianças até 3 anos de idade e 60% das crianças de 4 a 5 anos seriam atendidas até o final da década, com a meta posterior de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos frequentando uma instituição de educação infantil (BRASIL, 2001).

Em 2006, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Infantil, enfatizando o ensino para as crianças de 0 a 6 anos, e reafirmou como meta atender, até 2010, 50% das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6,5 milhões, e 80% das de 4 a 6 anos, ou seja, 8 milhões de crianças (BRASIL, 2006c).

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), expostos no gráfico 1, a seguir, em 2010, houve uma redução das matrículas na pré-escola, saindo de 4.866.268 para 4.692.045, correspondente a uma queda de 3,6%, no qual foi atribuída ao processo de implantação do ensino fundamental com 9 anos de duração, que

implica na matrícula de alunos de 6 anos no ensino fundamental e não mais na pré-escola (INEP, 2010).

Gráfico 1 – Matrículas na pré-escola de 2007 a 2010



Fonte: INEP. Censo da Escolar, 2010.

Apesar do grande avanço sobre a importância da educação infantil para a formação das crianças, esta etapa do ensino ainda não se encontra totalmente consolidada no Brasil. O número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018, atingindo 8,7 milhões em 2018. No entanto, esse crescimento foi decorrente, principalmente, do aumento das matrículas em creches (crianças de 0 a 3 anos de idade).

Ainda de acordo com o INEP, entre os anos de 2014 e 2018, a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA) “perdeu” 1,3 milhão de alunos matriculados. O Brasil tem cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. Desse grupo, a educação infantil apresenta uma das maiores concentrações, com 341.925 crianças, na faixa etária de 4 anos de idade, fora da pré-escola (INEP, 2018).

Tal estudo nos permitiu trazer elementos para repensar o atual cenário da educação infantil, principalmente, para evidenciar a sua consolidação que só ocorreu nas últimas décadas, por meio de documentos oficiais do MEC, a partir da Constituição Federal de 1988, ocasião em que a criança de 0 a 6 anos

foi vista como cidadão, sujeito de direitos, inclusive, o direito à educação desde o seu nascimento e a educação infantil foi apontada como básica ao seu desenvolvimento.

Assim, destacamos a necessidade de se olhar para a educação infantil, etapa da educação que, por muito tempo, foi negligenciada pelas políticas públicas e analisar a dificuldade atual de se incorporar a atenção para a criança de zero a cinco anos de idade na agenda de discussões sobre direitos e deveres.

Consideramos que, pensar em educação infantil é projetar e alcançar a construção de um alicerce imprescindível ao caminho do desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de seus direitos e deveres. Deste modo, na sequência desta dissertação, iremos abordar os direitos humanos na educação infantil, não apenas como o direito à educação que a criança possui, mas, principalmente, como o tema Direitos Humanos se apresenta no currículo da educação infantil de modo a contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres.

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme exposto na seção anterior, a educação infantil surgiu oficialmente no sistema de ensino nacional através das creches, destinadas apenas aos cuidados relacionados à higiene e à saúde, não abrangendo, portanto, assuntos educacionais. Sendo o direito à educação uma pré-condição para o pleno e efetivo gozo de todos os outros direitos humanos, este tema será retratado a seguir.

3.1. Os direitos da criança e o direito à educação

Há 60 anos, um dos mais importantes documentos foi escrito em defesa dos direitos da criança: a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC). Apesar de já enunciados no ano de 1924, na Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, em 20 de novembro de 1959, foi escrita a DUDC, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, apresentando os princípios que cooperam para a garantia dos direitos à igualdade, orientando todos os países do mundo a respeitarem as necessidades básicas das crianças (ONU, 1959).

No que se refere a educação, a DUDC estabeleceu que toda criança deve ter direito de recebê-la, e que esta deve ser ofertada de forma gratuita e compulsória, pelo menos no grau primário, atual ensino básico brasileiro. Conforme apresentado na Declaração, o ensino deverá promover a cultura geral e capacitar a criança, de forma igualitária, estimulando o seu juízo de responsabilidade moral e social, e a torná-la um membro útil da sociedade (ONU, 1959).

No Brasil, o primeiro documento que abordou a infância foi o Código de Menores, criado, em 1927, e revisado em 1979. No entanto, tal documento estava fundamentado em estabelecer medidas de controle e disciplina para a população com idade inferior a 18 anos que viviam nas ruas, para os abandonados e/ou infratores, e para apresentar providências em eventuais contratempos que esta parcela da sociedade poderia trazer ao Estado, como, por exemplo, o acolhimento institucional (BRASIL, 1979).

Para Siqueira (2012, p. 2), no “Código de Menores não estava presente a preocupação com o desenvolvimento das crianças e adolescentes, nem o seu reconhecimento como sujeito de direitos e deveres em situação peculiar”. Além disso, a Lei não estava destinada a todas as crianças, mas especificamente ao “menor”, termo utilizado para se referir à criança em situação irregular. A expressão “menor”, por muitos anos, também foi utilizada como referência às crianças em situação de pobreza, desamparadas ou consideradas delinquentes (ASSIS, 2010).

A Constituição de 1988, que conforme já mencionado, é conhecida como Constituição Cidadã, trouxe uma nova concepção de infância, com o reconhecimento das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos protegidos pela lei, situando a família, a sociedade e o Estado como responsáveis pela formação e estruturação destes indivíduos, conforme disposto no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 27).

Em 1990, reafirmando o que foi proposto na Constituição, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que pela Lei nº 8.069, apresentou os requisitos necessários à proteção integral da criança. Segundo a Lei, é considerada criança toda pessoa menor de 12 anos de idade completos, e esta, assim como o adolescente, tem direito à educação, de forma a contemplar o seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. O estatuto também acrescentou como dever do Estado, assegurar o atendimento nas creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1990).

Nos anos de 1994 a 1996, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), agenciou significativos debates, encontros e publicações sobre a educação infantil no país. Como resultado, criou-se a LDB, que definiu a educação básica como a primeira etapa da educação ao informar que: “A educação escolar compõe-se de: I - educação

básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996, art. 21).

A LDB, atualmente alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, reafirmou a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo obrigação dos pais ou responsáveis realizar a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade. E ainda, a educação infantil deve, também, ser gratuita para as crianças de até os cinco anos de idade (BRASIL, 2006a, 2013).

Para a garantia destes direitos, o Estado, através dos poderes executivo, legislativo e judiciário em diferentes níveis da federação (União, Estados e Municípios), tornou-se responsável pela concretização dos direitos e garantias constitucionais. Assim, entende-se que não bastava apenas oferecer as condições para o exercício dos direitos, sendo necessário fiscalizar o seu cumprimento.

Para isso, diversas instituições do poder público assumiram essa função, tais como as Coordenadorias de Educação (escolas municipais), as Diretorias Regionais de Ensino (escolas estaduais), as Secretarias de Educação (estadual e municipal), a Defensoria Pública, o Ministério Público, o Poder Judiciário, Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, entre outros (BRASIL, 1988; 1990; 2013).

Entendemos assim, que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e deveres, apresentado na última Constituição Federal, há apenas 32 anos, foi o primeiro passo para se pensar no direito à educação infantil e como esta deve se apresentar no cotidiano das crianças, de forma a prepará-las para o exercício da cidadania.

3.2. O currículo escolar na educação infantil

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB, de 1996, a integração das creches e pré-escolas no sistema de ensino, juntamente com os ensinos fundamental e médio, promoveu uma maior relevância dessa etapa no contexto educacional do país. Segundo o proposto na LDB, cabe à União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, art. 9).

Em razão disso, surgiram intensos debates para apontar uma direção à atuação dos profissionais da esfera infantil e, principalmente, que práticas pedagógicas deveriam ser observadas para garantir o ensino e a aprendizagem das crianças matriculadas nestes espaços escolares, contribuindo com a continuidade da aprendizagem e a expansão do desenvolvimento em uma linguagem própria sem, contudo, abreviar as temáticas que serão trabalhadas no Ensino Fundamental (SANTOS, 2018).

Em 1996, o Ministério da Educação, frente à expansão do ensino infantil, publicou um documento denominado “Propostas Pedagógicas e Currículo para a Educação Infantil”, com o intuito de discutir caminhos para esta fase escolar (BRASIL, 1996). Em seguida, incentivado por diversos movimentos, como o Fórum Permanente da Educação Infantil e o Movimento Inter Fóruns, surgiu o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), seguido das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (1999), definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como subsídio desse sistema no país (BRASIL, 1998).

O primeiro Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1988), documento não mandatório, foi composto por uma coleção de três volumes que serviram de apoio sugerindo os conteúdos que todas as crianças de 0 a 6 anos no país deveriam aprender, fornecendo orientações didáticas para que profissionais e instituições possam desenvolvê-las.

O primeiro volume introduzia o tema em geral para depois apresentar reflexões acerca das creches e pré-escolas. Já o segundo volume se dedicava a formação pessoal e social, com temas que abrangem os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. No terceiro volume, abordava-se o conhecimento de mundo com seis documentos sugestivos aos eixos do ensino infantil (movimento, matemática, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade), apontados como linguagens fundamentais para a construção do desenvolvimento educacional das crianças (BRASIL, 1998).

Deste modo, o RCNEI buscou orientar as reflexões profissionais e institucionais envolvidas na educação infantil, propondo objetivos, conteúdos e orientações didáticas, sempre visando o desenvolvimento da criança, a individualidade, suas limitações e a diversidade cultural. Esse referencial

curricular também fornecia subsídio aos sistemas de ensino na elaboração de políticas voltadas para a educação infantil (BRASIL, 1998).

Em meio a esta conjuntura, criaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº 1, de 07 de abril de 1999, estabelecendo os critérios que devem ser observados para a elaboração das propostas pedagógicas na educação infantil. Composta por quatro artigos e oito diretrizes, a resolução apresentou os princípios fundamentais que norteariam as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil (BRASIL, 1999).

A primeira diretriz se refere aos princípios éticos, políticos e estéticos que servem de base para a organização curricular da Educação Infantil. A segunda, aborda a necessidade de se reconhecer e respeitar a identidade dos sujeitos, levando em consideração suas especificidades e características próprias. A terceira diretriz coloca que a relação entre cuidar e educar se tornam indissociáveis (BRASIL, 1999).

A quarta, destaca que as ações educativas devem ser intencionais e reconhecer a criança como um ser capaz de aprender individual e coletivamente, numa interação entre as áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã. Na quinta diretriz, o documento exibiu a avaliação de desenvolvimento da criança, o qual, deveria ser realizada por meio do acompanhamento das várias etapas de aprendizado com a preocupação de não se utilizar dessas avaliações para promover ou reter as crianças no acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1999).

A sexta diretriz destacou que os profissionais da gestão e coordenação das propostas pedagógicas e das instituições de Educação Infantil possuíssem formação docente. A sétima diretriz abordou o ambiente das instituições e a reafirmação da gestão democrática. A oitava diretriz indicou a indigência de se levar em consideração este documento nas propostas pedagógicas e nos regimentos internos das instituições (BRASIL, 1999).

Pode-se compreender que a DCNEI (1999) assegurou a autonomia das instituições de educação infantil e foi através dessa diretriz que o cuidar e educar de forma indissociáveis foi incluído nas propostas pedagógicas das

instituições como um dos objetivos, o que não tinha ocorrido em relação à educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1999).

Em 17 de dezembro de 2009, mais de dez anos após a implementação da Resolução nº 1/1999 foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que atualizou e instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil”, revogando a Resolução CNE/CEB nº 1/1999 (BRASIL, 2009a).

O artigo 2º da DCNEI (2009) faz uma articulação com as diretrizes gerais para a educação básica, trazendo as concepções de currículo e proposta pedagógica o que não ocorreu na DCNEI (1999) que unicamente orientava a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil. Nestas diretrizes foram adotadas as seguintes definições de currículo e proposta pedagógica:

Currículos: conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. **Proposta Pedagógica:** Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p.12 – 13, grifo nosso).

Neste sentido, as diretrizes apontam que o currículo na educação infantil deve ser fundamentado a partir dos saberes já vivenciados pelas crianças, articulando com os princípios éticos, políticos e estéticos considerados importantes para o seu pleno desenvolvimento conforme apresentado em seu artigo sexto:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, art. 6).

O artigo sétimo das DCNEI's salienta que as instituições têm como objetivo cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, garantindo

que as crianças usufruam de seus direitos civis, sociais e humanos convivendo entre elas e com os adultos, com acesso às oportunidades educacionais e bens culturais, e que tenham o direito à vivência da infância com a interação junto às demais crianças (BRASIL, 2009).

Já para o artigo oitavo do documento, as instituições de educação infantil devem proporcionar às crianças o livre acesso ao conhecimento, expressando-os explicitamente em suas propostas curriculares (BRASIL, 2009). A estrutura pedagógica dessas instituições deve ter como objetivo garantir o acesso a apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e “aprendizagens de diferentes linguagens, assim como a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p.14).

Em alguns incisos do oitavo artigo das DCNEI’s, foi ressaltado que cuidar e educar são indissociáveis, sendo vital o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças (incisos I e V), destacando ainda que o principal objetivo da educação é impulsionar o desenvolvimento integral das crianças à aprendizagem, estabelecendo a importância da possibilidade de os alunos falarem e serem ouvidos, tornando o professor um mediador para que essa interação aconteça. Enfatizou-se também a preservação da dignidade da criança, protegendo-a de qualquer tipo de violência, incluindo o racismo e a discriminação, valorizando o respeito às diversidades étnicas (BRASIL, 2009, incisos VIII, IX e X).

Passando ao artigo nono, as DCNEI’s reafirmam a importância das brincadeiras e interações como eixos motrizes que compõem as práticas pedagógicas. Neste sentido, é imprescindível que todo profissional do ensino infantil incorpore as brincadeiras em suas ações diárias, uma vez que ela é fundamental na interação das crianças, favorecendo o seu desenvolvimento pessoal e o conhecimento de mundo. A criança deve ter oportunidades de aprender a participar de atividades individuais e coletivas, se organizar e cuidar de si (BRASIL, 2009).

Assim sendo, as práticas pedagógicas devem garantir experiências diversas que, conforme as DCNEI’s:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação das experiências sensoriais, expressivas, corporais que

possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças nas atividades, relações quantitativas, medidas, formas e orientações de espaços temporais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas pela elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, art. 9º).

Em se tratando da avaliação da aprendizagem, este dispositivo legal a compreende como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, proporcionando ao professor condições suficientes para criar objetivos e planejar atividades a partir da observação sistêmica dos comportamentos de cada criança, sendo também um instrumento de inclusão dos alunos na educação infantil, cabendo ao professor, no processo avaliativo, registrar todo o acompanhamento da aprendizagem e reavaliar os procedimentos se necessário, mantendo sempre o intuito de aprimorar o seu trabalho de maneira que possa contribuir para o desenvolvimento das crianças.

O artigo décimo da DCNEI (2009, p. 5) pontua que: “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]”. Deste modo, a organização das propostas pedagógicas deve obedecer aos eixos

estruturantes das interações, da brincadeira e da orientação para as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares na educação infantil (BRASIL, 2010).

Pautada na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e nas DCNEIs de 2009, surgiu, em 2015, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de aprimorar os caminhos da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes matriculados na Educação Básica (BRASIL, 2015).

No que se refere ao ensino infantil, a BNCC ampliou os direitos de aprendizagem para além do interagir e o brincar, incluindo os conceitos do conviver, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Atualizada em 2017, a BNCC apresentou uma nova organização curricular para a educação infantil por intermédio da inserção dos “Campos de Experiências” embasados nas áreas do conhecimento de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, que deverão orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino e das unidades de educação, fomentando a maior integração entre o ensino infantil e o ensino fundamental (BRASIL, 2017a).

Assim, ficou determinado que o currículo da educação infantil deve apresentar cinco campos de experiências para o pleno desenvolvimento das crianças, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Na BNCC de 2017, foi definido que os objetivos de aprendizagem de cada campo, organizados em três grupos, destinariam a uma faixa etária específica: crianças de 0 a 1 ano e 6 meses (bebês); 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas); 4 anos a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas) (BRASIL, 2017a).

Conclui-se, portanto, que os Referências Curriculares para Educação Infantil, de natureza não obrigatória, serviram de inspiração ao surgimento das leis posteriores que orientam a prática pedagógica, encontrando-se, atualmente, praticamente em desuso, uma vez que a Base Nacional Curricular normatizou o funcionamento da educação infantil juntamente com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, estas sim, de cumprimento compulsório.

Outro ponto que devemos enfatizar é que, diferentemente do que foi proposto ao ensino fundamental e médio, os conteúdos curriculares da

educação infantil não foram sumariamente listados, deixando a cargo das instituições de ensino e seus profissionais a escolha dos conteúdos trabalhados desde que no interior dos princípios e campos de experiências apresentados nas DNCEI's e na BNCC.

Por consequência, existem diversas discussões, no contexto da educação infantil, em torno dos documentos citados no que se refere ao atendimento as propostas e a sua implementação de forma a atender todas as especificidades desta etapa do ensino básico.

3.3. Concepções sobre a educação em direitos humanos no ensino infantil

No cenário atual, mesmo que lentamente, é possível evidenciar uma compreensão da função social e política da educação infantil, visto que, esta etapa é considerada propulsora no início da promoção de padrões específicos de interação social, como interações afetivas, pró-sociais, de caráter cooperativo e de envolvimento das crianças, professores, membros da família e adultos em geral (ARAÚJO, AFONSO, 2018).

Após a compreensão da importância da educação infantil para o desenvolvimento das crianças e a efetivação dessa oferta pelas instituições de ensino, faz-se necessária a apresentação de intenções curriculares que incluam o Ensino dos Direitos Humanos (EDH), de forma a garantir o pleno desenvolvimento das crianças como cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres (ARAÚJO, AFONSO, 2018).

No ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresentou entre seus objetivos a promoção do ensino e da educação formal voltados ao conhecimento dos direitos humanos, tornando-o uma responsabilidade dos Estados, dos indivíduos e de cada órgão da sociedade visando a observância universal deste princípio. A educação formal na perspectiva dessa declaração assume um papel especial na promoção dos direitos humanos, uma vez que ela é, ao mesmo tempo, um direito em si e uma condição para a garantia dos demais.

Em seu artigo 26, a declaração especifica algumas características do direito à educação, estabelecendo-os da seguinte maneira:

Artigo 26° §1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito. §2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos. E coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

Em 2006, a UNESCO apresentou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), objetivando apresentar aos gestores públicos e ativistas em direitos humanos, contribuições e orientações para a construção de seus programas educacionais, baseando-se, sobretudo, no respeito aos direitos humanos. Conforme apresentado pelo PMEDH:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, 2006, p. 6).

No Brasil, diversos documentos que fundamentam os currículos da educação infantil sinalizaram, mesmo que superficialmente, a inserção de conteúdos voltados ao ensino dos direitos humanos. A LDB (1996) apontou que o processo educativo deve ter como finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, o que inclui o seu preparo para o exercício da cidadania. Já o RCNEI (1998) propôs no eixo “Natureza e Sociedade”, a inserção de conteúdos significativos para as crianças de 0 a 6 anos que proporcionem, entre outros, o “entendimento da relevância social e vínculo com as práticas sociais significativas” (BRASIL, 1998, p. 177).

As DCNEI's determinam, em um dos seus princípios, que a ética, a solidariedade e o respeito ao bem comum devem integrar as propostas pedagógicas do ensino infantil (BRASIL, 2010, p. 16). Além disso, na atual BNCC, encontram-se no campo “O eu, o outro e nós”, a necessidade da implementação de experiências sociais na rotina escolar das crianças,

contribuindo para que elas valorizem a identidade, aprendam a respeitar os outros e reconheçam as diferenças que nos constituem como seres humanos diversos (BRASIL, 2017, p.36).

No entanto, as primeiras políticas brasileiras voltadas especificamente à educação em direitos humanos surgiram através de iniciativas como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborado em 2009 e atualizado em 2010, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), de 2012 (ARAÚJO, AFONSO, 2018).

O PNEDH se refere a um documento que reafirma o compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos, fundamentado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, mediante um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que vise o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades por meio de uma cultura de direitos humanos (ARAÚJO, AFONSO, 2018).

Segundo o Programa Educação Básica, tal concepção inclui a educação infantil, que deve ter como princípios a democratização das condições de acesso, permanência e conclusão, promovendo a consciência social crítica dos alunos, e ainda adverte: “É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados” (BRASIL, 2007, p.32).

Apesar dos principais documentos oficiais que embasam os currículos escolares assinalarem a formação cidadã como um dos principais objetivos da educação básica brasileira, a educação em direitos humanos ainda não está devidamente contemplada, principalmente no que se refere a educação infantil. Conforme visto anteriormente, essa temática sequer constitui um conteúdo obrigatório, deixando de estar claramente definido o modo como deve ser abordado nas escolas.

Paralelamente, as escolas, muitas vezes não se caracterizam como espaços de construção da cidadania, contribuindo pouco com a concepção de uma nova cultura de respeito aos direitos humanos e a dignidade humana. Assim, a incorporação de temáticas que envolvam os direitos humanos no Brasil, se limitam apenas a propostas que podem ser incluídas

espontaneamente pelos professores, estando ligadas a questões de relevância social para a comunidade ou não. Uma vez que não pertencem a disciplinas e campos de experiências específicos, esses conteúdos atravessam todas as áreas, a critério dos educadores, o que, por sua vez, pode resultar em abordagens falhas, insuficientes ou mesmo inexistentes (HEREDERO; OLIVEIRA; TREVISAN, 2019).

Na educação infantil, partindo do conceito de que esta etapa do ensino básico tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 2016, p. 13), torna-se indispensável, entre outros aspectos, a inserção de propostas que promovam a formação das crianças como indivíduos para serem atores sociais, promovendo uma aprendizagem mais significativa no que se refere ao respeito e a liberdade, aos direitos individuais, a defesa dos interesses sociais e dos valores culturais, projetando para o combate a todos os tipos de preconceitos e discriminações contra qualquer segmento da sociedade (BRASIL, 2011).

Para a concretização de nossa proposta de educação em direitos humanos, é imprescindível que, além do entendimento de seus direitos e deveres, haja também um ensino com caráter analítico por parte dos professores, ou seja, é importante que a criança conviva com a diversidade, sendo-lhe oferecida a possibilidade de compreender que a sua experiência de vida é importante enquanto iniciadora de um projeto de contextualização maior para a construção, desde a infância, de cidadãos preparados para atuar frente às injustiças.

Além disso, entendemos que a educação infantil é o primeiro espaço, fora do ambiente familiar, em que a criança assimila a importância do outro, não só no processo de construção do conhecimento, mas também na composição do próprio sujeito e de suas formas de atuar no meio social. De tal modo consideramos que esta etapa do ensino básico se caracteriza como campo fértil e aberto para a inserção de uma cultura de educação em direitos humanos levando em consideração que “a educação em direitos humanos se configura como um componente básico do direito a educação” (CANDAU, 2012, p. 725).

Reconhecemos que a figura do educador nesse ambiente de interações, ocupa um papel fundamental na promoção dessas interações sociais. Com base em tal colocação, na próxima seção, trataremos sobre a formação docente para se trabalhar os direitos humanos na educação infantil, apresentando o papel deste profissional para a construção de uma cultura de direitos e de deveres.

4. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Inicialmente, vamos tratar sobre a formação do professor para a educação infantil e na próxima subseção, do preparo para o ensino de direitos humanos. Devido ao contexto histórico da educação infantil no Brasil, apresentado na seção II, ainda hoje, é comum se deparar com a ideia de que a mulher possui, naturalmente, as habilidades necessárias para a educação das crianças pequenas e, ainda, entre muitos, prevalece o pensamento de que as escolas de ensino infantil se apresentam como unidades de assistência e não propriamente educacionais. Assim, seguindo tais concepções, não haveria a necessidade de formação específica para o trabalho em instituições de ensino infantil. Tais percepções não corroboram para o reconhecimento das atividades exercidas pelos professores da educação infantil como próprias do magistério, conforme veremos adiante.

4.1. A formação do professor para o ensino infantil

Segundo Arce (2001), as afirmações acima descritas afastam do professor do ensino infantil a condição de profissional que ensina e que, deste modo, deve possuir uma formação específica:

As análises levaram à conclusão de que, ao longo da história, tem-se reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo a da mulher "naturalmente" educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico e a deficiência articulam-se à difusão da figura mitificada, que não consegue desvincular-se das significações que interligam a mãe e a criança (ARCE, 2001, p. 16).

Até mesmo entre alguns profissionais de educação, a presença das crianças nas salas de aula ainda é mal compreendida, já que, ainda, permanece uma forte visão de que o desenvolvimento das crianças pequenas ocorre naturalmente (BRITO, 2014).

Assim, por muito tempo, a formação profissional dos atuantes no ensino infantil se restringiu ao curso de magistério, formação considerada de nível médio. No entanto, também prevalecia a presença de servidores que atuavam

nesta modalidade de ensino sem a devida formação, nem sequer em nível médio, na modalidade normal, antigo Magistério (ARCE, 2001).

Neste contexto, as novas legislações e as reformas no campo da educação que vêm sendo introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e municipais, aos poucos tem apresentado uma nova expectativa para a abordagem da formação inicial e da carreira dos professores, em especial, os que atuam nos primeiros anos educacionais.

Principiando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi um marco para o ensino infantil ao inserir as crianças de 0 a 6 anos no sistema escolar (TANURI, 2000), encontramos o interesse em promover a regulamentação dos profissionais e instituições destinadas à educação, referindo-se à formação dos professores nos seguintes termos:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art.62).

No entanto, devido à indigência de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida, e buscando proporcionar um tempo de adaptação para as redes de ensino, a LDB apresentou no título IX, Art. 87, § 4º que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, art. 87).

Segundo o documento, a “Década da Educação” deveria iniciar um ano após a publicação da referida Lei. Assim, embora o documento declare a modalidade Normal como “a formação mínima necessária para atuar nos primeiros cinco anos do ensino fundamental e infantil, a mesma lei apontou para a necessidade de formação em nível superior e a consequente capacitação do docente” (TANURI, 2000, p. 80).

Frente a isso, foram introduzidas alternativas aos cursos de pedagogia, surgindo os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, que promoviam uma formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e infantil na modalidade de Curso Normal Superior, com a duração média de três anos (2,8 mil horas de atividades acadêmicas), sendo esta uma alternativa mais rápida de assegurar o Ensino

Superior proposto na última LDB, decretando o fim dos cursos normais de nível médio (SAVIANI, 2008, p. 218).

Em 6 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.276 apresentou o seguinte texto: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”, pondo fim a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais no curso superior de Pedagogia (BRASIL, 1999, art.30). Em 2000, o artigo foi revogado e uma nova redação foi dada pelo Decreto nº 3.554, que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente” (BRASIL, 2000).

Tais fatos caracterizaram para muitos especialistas um retrocesso no campo da formação docente, conforme apresentado por Barbosa (2003):

Pior do que o texto da LDB, no entanto, é a legislação que a regulamenta, reveladora de uma leitura equivocada (naturalmente não do ponto de vista de quem a elabora...), chegando ao cúmulo da promulgação do abominável Decreto n.3.276/99 que proibia a formação de professores no curso de Pedagogia. Esse instrumento legal, considerado por alguns como um "acidente de percurso", a meu ver, é muito mais que isso; é uma nódoa na história da nossa educação e, quem diria, perpetrada pelo então presidente professor! Tão absurdo e inconstitucional foi o erro (como negar às universidades esse direito, pelo menos enquanto perdurar o princípio constitucional da autonomia universitária?) que teve de ser "corrigido" por outro Decreto - o 3.544 -, "garantindo" a esse curso a possibilidade de continuar a realizar uma tarefa que jamais poderia - nem poderá - deixar de ser dele (BARBOSA, 2003, p. 194).

Com o advento da LDB, muitos professores passaram a acreditar que perderiam seu direito de lecionar se não tivessem uma formação universitária. A confusão gerada pela leitura equivocada da LDB sobre formação docente para o ensino infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental fez com que os conselhos de educação controvertessem a questão, promulgando documentos que elucidaram as dúvidas e confirmaram o direito então existente dos professores.

O parecer 01/2003, da Câmara de Educação Básica, vinculada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), foi um deles. Em uma de suas passagens, leu-se: “O artigo 62 integra o corpo permanente da LDB e assim sendo o direito dos portadores de diploma de normal médio é líquido e certo e está assegurado até o fim de suas vidas, mesmo que a legislação venha a ser alterada”, apontou o documento (BRASIL, 2003).

Outros decretos também abordaram a formação dos professores na modalidade Normal como, por exemplo, o do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) que se pronunciou a respeito do assunto. A indicação 53/2005, menciona que os professores formados no curso normal em nível médio são considerados habilitados a lecionar. Antes disso, o Conselho Municipal de Educação (CME) da cidade de São Paulo deixou claro na deliberação 02/04 que é admitida a formação mínima de nível médio, na modalidade Normal.

Na indicação 05/04, o CME reforçou a garantia do direito de lecionar, mas incluiu a ressalva de que a formação em nível médio prevista na lei é uma concessão feita para contemplar a realidade social e educacional do país (CME, 2004, CEE, 2005).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, outro documento que se apresentou como de grande relevância para esta modalidade, exibiu ainda, entre outras coisas, a situação da formação docente daqueles que atuam no ensino infantil:

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (BRASIL, 1998, p. 39).

O RCNEI (BRASIL, 1998), por sua vez, apresentou o perfil ideal do professor de educação infantil que, de acordo com o documento, deveria ter uma competência polivalente, ou seja, trabalhar com diversos conteúdos que abrangem desde os cuidados básicos essenciais até os conhecimentos característicos advindos das diferentes áreas do saber. Deste modo, o RCNEI abordou a necessidade de uma formação ampla para que os profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas consigam atender aos objetivos desta etapa inicial do ensino.

Em 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica situou o curso de Pedagogia como responsável pela formação dos

profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2019a).

Já a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, atualizou a LDB de 1996 que ainda admitia, além do curso de pedagogia, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal, como mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, texto que permanece irrevogável atualmente (BRASIL, 2017b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica também apresentou estudos que questionaram o atual cenário da formação inicial do professor no Brasil, apontando-o como precário de acordo com os seguintes dados dos cursos de formação:

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática,
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;
- (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
- (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;
- (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
- (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos (BRASIL, 2019a, p.7).

Com base nos estudos apresentados, foi possível verificar que, no Brasil, até mesmo a formação básica dos profissionais que atuam no ensino infantil ainda não se encontra totalmente consolidada, fato que pode refletir diretamente na precariedade da formação continuada.

Atualmente, sabemos que a criança pequena é capaz de adquirir conhecimentos e habilidades na escola e que tais conhecimentos não se

consolidam naturalmente fora deste espaço. Diversos estudos apresentam que a aquisição dos conhecimentos pelas crianças ocorrem através das relações que elas estabelecem com o professor e os colegas de sala e, para que isso ocorra de maneira produtiva, o papel do professor é fundamental, devendo este possuir os conhecimentos e as habilidades necessárias a essas interações nos espaços de ensino e aprendizagem (BRITO, 2014).

Apesar dessa relevância, o que se observa é uma desvalorização social da figura e da profissão de professor, principalmente nos anos iniciais. Segundo Libâneo (2004), tal desvalorização prejudica a construção da identidade não só dos que já exercem o magistério, como também dos futuros professores, aspecto este percebido nos diálogos e reuniões que presenciamos ou participamos em nosso próprio ambiente escolar e nas aulas que ministramos, onde observamos, não raro, a frustração em relação aos rumos tomados pela escola e as perspectivas profissionais, sobretudo entre os professores que atuam no ensino infantil.

A valorização profissional dos professores, associada à motivação e o interesse pela prática docente é imprescindível em todos os níveis educacionais. A educação formal ancora-se fundamentalmente nos professores, tidos como agentes de mudança na medida em que deles se espera uma contribuição determinante na formação das novas gerações, de tal forma que as ajude, simultaneamente, a encontrar, organizar e gerir o próprio saber.

Especificamente, no âmbito da educação infantil, é necessário garantir a todos os profissionais melhores condições de trabalho, o que significa dizer que não pode haver diferenciações quanto àqueles que atuam em creches e pré-escolas e os que atuam nos níveis seguintes do ensino básico. É preciso também oferecer planos de carreira atrativos nos quais a remuneração seja digna e condizente a sua dedicação e seu papel essencial na sociedade atual (LIBÂNEO, 2004).

Na educação infantil, os docentes se envolvem em múltiplas tarefas que permeiam o cuidar e o ensinar. Assim, é importante refletir sobre uma formação adequada embasada em teorias e práticas educacionais que assegurem ações mais efetivas no trabalho escolar. Com base neste contexto, destacamos a importância da formação do professor que atua nas primeiras etapas do ensino

básico para organizar os espaços infantis, de forma a favorecer interações entre as crianças e delas com os adultos, tornando presente a ludicidade no trabalho desenvolvido.

Nesse espaço, espera-se que esses profissionais adquiram conhecimentos científicos enquanto promovem uma aprendizagem significativa com os pequenos. Do mesmo modo, acreditamos que a aprendizagem é fruto da interação entre o aluno e o educador, sendo o professor responsável pela organização desse processo para desenvolver, simultaneamente, o aspecto intelectual e as aptidões sociais.

4.2. A formação do professor para a educação em direitos humanos

Nos últimos anos houve um aumento significativo no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Documentos oficiais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos contribuíram amplamente para a discussão do tema. No entanto, as violações diárias de direitos revelam que é preciso um avanço no sentido da mudança cultural, para que insurja uma base sólida construída a partir dos direitos humanos (MACIEL; BRADO, 2017).

Atendendo às solicitações do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), concluiu-se, em 2006 (com atualizações em 2013) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual apresenta concepções e princípios para a Educação Superior e prevê vinte e uma ações programáticas a serem desenvolvidas para que a formação nas universidades tenha como base os direitos humanos. Em sentido parecido, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) aprovou para o período de 2011 a 2020 a implementação da educação em direitos humanos nos currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas (BRASIL, 2013).

De acordo com o documento final da CONAE (BRASIL, 2010, p.162-163), as políticas a serem implementadas no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos, devem:

[...] Introduzir as temáticas de direitos humanos nos currículos de pedagogia e das licenciaturas, considerando o aspecto cognitivo e o desenvolvimento emocional e social dos/das futuros/as profissionais vinculados ao processo ensino e aprendizagem, na perspectiva de proteção, promoção, bem como da reparação das violações dos direitos humanos.[...] e) Inserir a educação em direitos humanos, como temática transversal nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC e CNE.

Ainda no que se refere ao profissional que atua na educação infantil, em atendimento à segunda fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais de Educação em direitos Humanos sugerem algumas ações a serem implementadas pelas instituições de ensino superior, determinando que elas são responsáveis por formar profissionais com o mínimo de sensibilidade para uma sociedade mais justa que respeite e promova os direitos humanos (BRASIL, 2010).

A universidade ocupa um lugar de destaque na produção de novas tecnologias e práticas sociais que possam redimensionar a cultura de respeito aos direitos humanos. De tal modo, configura-se:

[...] necessário que a Universidade assuma suas funções de múltiplas formas de modo a reafirmar o seu comprometimento com as demandas sociais. Para tanto, é preciso oferecer uma formação que permita a realização de processos educativos coletivos, participativos e democráticos. No contexto de uma dinâmica de interação social e diálogos, com base em princípios éticos, no sentido do reconhecimento do outro, da inclusão e da igualdade, respeitando e valorizando as diferenças, desta forma, efetiva-se uma Educação em Direitos Humanos (VILLAR, 2011, p. 66).

No entanto, ainda que contribuam para a discussão da temática o advento de documentos que agenciam uma educação baseada nos princípios de igualdade, solidariedade e liberdade, por si só não são suficientes. Diferentes fatores são imprescindíveis na edificação de uma educação em direitos humanos que de fato coopere no emergir de uma nova cultura. Dentre tais fatores, Sacavino (2009, p. 98) apontou que a educação em direitos humanos:

[...] se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em direitos humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica dos direitos humanos. Para a educação em direitos humanos é absolutamente necessário construir uma relação explícita entre os direitos e sua incorporação nas constituições e nos

acordos de direitos civis, assim como com a fundação, a gênese e os atores dos direitos humanos.

Para Oliveira (2008), a formação docente é extremamente relevante para a efetivação da educação em direitos humanos, alegando que os espaços escolares, bem como os profissionais que neles atuam, são responsáveis pelo agenciamento de concepções básicas de direitos humanos e a ação efetiva no que se refere à desmitificação de preconceitos, a obtenção de valores democráticos e o incentivo do respeito ao outro.

O posicionamento político e a postura ética necessária à prática do magistério exigem uma formação compatível. Candau et al. (2013, p. 35) afirmam que os educadores precisam ser concebidos como agentes socioculturais e políticos, ou seja, o professor deve “[...] situar-se em uma ótica contra hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente”.

Além disso, os professores são mediadores das diversas relações que ocorrem no espaço escolar, em especial, na relação entre a criança e o conhecimento social e científico. Logo, o professor:

É aquele (a) que não pode promover respeito se não pratica o respeito, não pode desconstruir preconceitos se é preconceituoso, não pode formar para a cidadania ativa se não a exerce e sequer conhece seus direitos (MACIEL, BRABO, 2017, p. 5).

Para Candau e Sacavino (2013), ainda são raros os profissionais devidamente qualificados para trabalhar com a educação em Direitos Humanos, já que, muitas vezes, isto é, falho em sua formação inicial e continuada:

Ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Poucas são as instituições que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Empenhar-se para que as instituições de formação de educadores incorporem espaços – disciplinas, seminários, estágios etc. – com este objetivo é um aspecto a ser enfatizado. Também é importante que a educação em Direitos Humanos seja aprofundada na pós-graduação, tanto em cursos de especialização como de mestrado e doutorado. Ainda é muito reduzida entre nós a produção acadêmica nesta área (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.65).

É urgente a introdução dos Direitos Humanos na formação inicial e continuada dos educadores, sendo que estes são apenas alguns dos desafios a enfrentar para que a educação no assunto penetre nos diferentes sistemas de ensino, na formação de educadores e na sociedade em geral (CANDAU, SACAVINO, 2003).

Segundo Dias e Porto (2010, p. 51-52), a educação em direitos humanos é indispensável para a formação do pedagogo e do professor em geral. Do pedagogo, em especial, por ser ele o profissional atuante na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, profissional que mantém, portanto, relação direta com as crianças, indivíduos em processo de formação e possíveis modificadores da realidade no futuro. Tal instrução também é indispensável para: “contribuir para novas formas de convívio social”. Cabe, portanto, discutir a formação destes profissionais a partir de pilares específicos.

Na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o exercício da profissão do pedagogo inclui, entre outras competências, a atividade de docência que, por sua vez, exige a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, além dos espaços não escolares. Conforme apresentado no terceiro artigo deste documento:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, art. 3º).

Atualmente, nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura, o ensino em direitos humanos ainda é abordado de forma embrionária e, na maioria das vezes, desarticulada com um debate efetivo sobre os direitos humanos. Ainda são raros os cursos que apresentam disciplinas especificamente voltadas aos direitos humanos. Em sua maior parte, o tema se apresenta de modo fragmentado agrupados em debates sobre os direitos, especialmente os direitos sociais, como as políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, o ensino de Libras, a educação inclusiva, a diversidade étnica-racial, meio ambiente e sustentabilidade. No entanto, esses conteúdos não sustentam uma metodologia efetiva e dialógica

de elaboração dos conhecimentos dos direitos humanos (BENEVIDES; AMORIM; REGO, 2018).

Paralelamente ao PNEDH, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos expõem que as Intuições de Ensino Superior devem incorporar a educação em direitos humanos de modo transversal nos Programas Pedagógicos dos Cursos (PPCs), bem como nos projetos de pesquisa e extensão (BRASIL, 2012). No que diz respeito à incorporação da perspectiva da EDH nos PPCs, esta poderá ocorrer por meio de diferentes formas, inclusive:

[...] pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; ii. como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; iii. de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012, p. 12).

Para Benevides, Amorim e Rego (2018), as abordagens que tendem a reduzir os conhecimentos de direitos humanos a recortes de conteúdos atrasam profundamente o entendimento da necessidade da inserção concreta do assunto na formação dos estudantes de Ensino Superior. A abordagem de conteúdos que não dialogam, sendo estes afastados da estrutura de conhecimentos da área, acendem uma falsa ideia de que existe a formação de conhecimentos, saberes, atitudes e comportamentos alicerçados no reconhecimento e respeito aos direitos humanos.

A educação em direitos humanos é indispensável à formação de qualquer profissional da educação, visto que, esta temática é de suma importância na construção da cidadania plena, não apenas estimulando modos de convivência social mais democráticos, transformando a atual cultura autoritária, ao incentivar um convívio social em que os sujeitos assumem seus próprios modos de viver, de sentir e de julgar, exercitando sua capacidade de transformar o próprio destino, fazendo valer o que nos ensina Bicudo (2002, p. 24): “de nossa vontade depende a construção de um mundo justo. E de nossa omissão, a deterioração das relações entre os povos, submergindo, então, os nossos ideais de justiça, considerada esta última um fruto ótimo da paz”.

Neste sentido, faz-se necessário um debate constante sobre a formação docente para o ensino infantil e, também, sobre a formação para o ensino em direitos humanos com persistência, continuidade e responsabilidade, com

mecanismos para que os temas relativos a EDH sejam discutidos e analisados no contexto escolar, permeando assim, as práticas pedagógicas dos professores. Diante disso a próxima seção irá compreender estudos sobre as práticas pedagógicas presentes na educação infantil e como estas se relacionam com o Ensino de Direitos Humanos de forma a contribuir para a formação cultural e social da criança de 0 a 5 anos.

5. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ATIVIDADES LÚDICAS

Esta seção se dedica a apresentar análises acerca do desenvolvimento e das experiências das crianças no ambiente educacional. Estudos anteriores apresentaram as transformações ocorridas nas políticas públicas para a infância e para o ensino infantil, fatos que resultaram na ampliação do atendimento escolar para as crianças entre 0 e 5 anos e na extensão da escolaridade obrigatória, que tem configurado como sítio de investigação sobre o desenvolvimento educativo das crianças pequenas e, também, das suas interações sociais.

5.1. O ensino e a aprendizagem na educação infantil

As diversas situações no cenário histórico a respeito do lugar que as crianças ocupam como sujeitos de direito transformam todo o sistema de relações entre as crianças e dessas com os adultos, tais mudanças sugerem alterações importantes nos seus processos de formação e de desenvolvimento cultural (ANDRADE, 2010).

Goes (2000, p. 121) adverte sobre a importância das interações sociais ao assegurar que “as funções psicológicas emergem no plano das relações sociais, e o indivíduo se constrói a partir delas”. Deste modo, as crianças ao interagirem ativamente com seu meio sociocultural, se deparam com regras, exercem papéis, avaliam limites, criam culturas particulares e, constantemente, elaboram conhecimentos sobre si mesmas. E ainda, segundo o autor, baseado nas contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet, afirma que:

[...]a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc. (GOES, 2000, p. 121).

O ensino infantil é a primeira etapa da educação básica, nesta fase são trabalhados a personalidade da criança, nos aspectos da socialização e da inteligência emocional. Deste modo, se a rotina vivenciada por essas crianças, no meio educacional, for algo positivo, tendem a se tornar mais cooperativas,

autoconfiantes, solidárias e responsáveis. Para Silva (2017, p. 76) “a escola é um ambiente com variedades culturais que através das interações interpessoais constrói laços afetivos e prepara para integrar a sociedade; e assim é um agente principal da socialização, individualidade e autonomia da criança”.

Da mesma maneira, as crianças que tendem a ter comportamentos “indesejáveis” e que não são conduzidas de forma adequada, sendo punidas e rejeitadas pelos colegas ou professores, têm a possibilidade de agravar tais comportamentos, podendo tornar-se imprudentes e agressivas (MOURA, BARREIRA, 2017). Neste contexto Piccinin (2012) afirma:

[...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas (PICCININ, 2012, p. 38).

Assim, as instituições de ensino infantil não devem se restringir ao domínio do conhecimento, todavia elas assumem funções de reciprocidade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado, objetivando as relações educativas e pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças (ANDRADE, 2010).

Neste ponto de vista, Corsaro (2002) afirmou que as crianças são seres sociais inseridos, desde cedo, em uma rede previamente organizada e que, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, constroem modos característicos de compreensão do que é verdadeiro. Ao associar isso ao alargamento de seu contexto de interações sociais, as crianças ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas dos pares e reconstruindo a cultura adulta.

Neste novo cenário, compreender que a formulação e a implantação de políticas públicas para a infância, como as que foram apresentadas neste estudo, apresentam decorrências fundamentais para o desenvolvimento cultural das crianças, sugere uma reavaliação das formas de ensino e aprendizagem propostas para a educação infantil (CRUZ, 2017). Nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), a criança é considerada como:

[...] um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim, a educação infantil pode ser entendida como o início e o alicerce do processo educacional. As escolas representam para as crianças o primeiro ambiente social fora do seio familiar que terão contato. De tal modo, é na educação infantil que a criança amplia o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e motoras e das relações sociais, posto que este ambiente possibilita, pela primeira vez, a vivência de situações desafiadoras, o contato com outras realidades sociais e com a diversidade (VYGOTSKI, 1998; KRAMER, 2003).

A educação infantil é assinalada por uma diversidade de fatores que se apresentam para o desenvolvimento das crianças pequenas. Deste modo, faz-se necessário um olhar pedagógico ainda mais multidisciplinar, se comparado ao ensino fundamental ou médio, uma vez que o desenvolvimento das crianças no ensino infantil envolve, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva e, também, nutricional e médica. Para Cruz (2017, p. 267) o “desenvolvimento infantil não é um processo padronizado e biologicamente preestabelecido, mas se origina do confronto entre a criança e seu meio, sendo produzido num movimento criativo da criança para adaptar-se ao mundo”.

Para Weigel (1988), no campo do desenvolvimento cognitivo e linguístico, a fonte de conhecimento da criança está pautada nas situações que ela tem a oportunidade de experimentar no seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. Assim, o desenvolvimento psicomotor pode ser desenvolvido, por exemplo, através de atividades que envolvem música ou que aprimorem suas habilidades no campo motor, aprendendo a controlar seus músculos e movendo-se com mais destreza. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso.

Já o desenvolvimento sócio afetivo é regrado pelas relações sociais que as crianças estabelecem, contribuindo para a formação da identidade ao perceber-se diferente dos outros e, ao mesmo tempo, semelhante na integração com os diferentes contextos sociais (WEIGEL, 1988).

Apesar de, na maioria das escolas, as atividades propostas para o desenvolvimento das crianças serem apresentadas de maneira fragmentada, com um momento para o desenvolvimento da coordenação motora, outro para a expressão artística, outro para a brincadeira e etc., a criança se desenvolve em muitos aspectos e ao mesmo tempo, assim, as atividades da educação infantil devem contemplar a maior diversidade de estímulos possíveis, tendo como eixo principal as próprias crianças, o seu desenvolvimento e as especificidades pertinentes a esta fase do ensino. Neste contexto, Santos e Silva (2016, p. 144), pontuaram:

Em nossas instituições de educação infantil, é recorrente a ideia de que a função dessa etapa da educação é preparar as crianças para a escolarização nos níveis subsequentes. Nessa perspectiva, a tarefa dita pedagógica da instituição tem sido frequentemente entendida como a proposição de exercícios e atividades (em folhas de papel), geralmente realizados de modo mecânico e pautados na prática de instrução, em sentido restrito, das crianças.

A educação infantil deve estar ajustada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, reforçando as funções da família. Segundo as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2019).

O ensino tem papel relevante no desenvolvimento das crianças no que se refere as relações sociais, pois tem o potencial de promover as aprendizagens mais eficientes de habilidades e conteúdos, assim como a empatia e o respeito mútuo, fundamentais ao desenvolvimento moral. Neste cenário, Corsaro (2011, p.127) estabelece que a cultura de pares infantil pode ser definida como um conjunto estável de rotinas ou atividades, valores, artefatos e preocupações que as crianças que vão produzindo e compartilhando em interação com outras. Daqui o termo “pares” é utilizado pelo

autor “[...] especificamente para se referir ao corte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias.”

Deste modo, na educação das crianças em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares apresentam uma extensão ainda maior no ato pedagógico. O desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida é fundamental, pois é nessa fase que o sujeito tem seu primeiro contato com aspectos sociais, culturais, dentre outros, que podem influenciar de maneira positiva ou negativa no seu desenvolvimento ou até na sua aprendizagem.

Mas diante do compromisso com os resultados escolares padronizados pelos sistemas de avaliações institucionais, os quais verificam os conhecimentos das crianças por meio de testes tradicionais e conteudistas, as escolas passaram a ensinar por meio de ferramentas tradicionais, pondo em risco as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, ao entretenimento, à natureza e também ao conhecimento produzido e a produzir. Isto sugere uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento das potencialidades infantis, na valorização das manifestações das crianças e na gradativa conquista de novas aprendizagens.

5.2. O lúdico no contexto da educação infantil

Toda criança tem a necessidade e o direito de brincar, isto é uma característica da infância garantida em Lei. Brincar é o modo de a criança conhecer o mundo que a cerca. É por meio da brincadeira que a criança descobre, aprende e se desenvolve, tanto na escola quanto em casa, na rua, no jardim e assim por diante.

O ensino por meio de brincadeiras é uma prática antiga, Froebel, já mencionado neste estudo, inaugurou, em 1889, um instituto educativo denominado “Instituto de Jogos e Ocupações” que, em 1840, passou a ser chamado de “Jardim de Infância”. Froebel se preocupava em inserir brincadeiras simbólicas como forma de cultura na infância, propondo brinquedos educativos e atividades mediadas por adultos, uma vez que estas mediações contribuía para a aquisição de nomes e significados para as crianças (KISHIMOTO; PINAZZA 2007).

Para o professor e filósofo Dewey (1958, p.120), que defendeu a ideia de unir a teoria e a prática no ensino, reconhece a importância de Froebel para a compressão do papel das brincadeiras no processo de desenvolvimento infantil, destacando a importância destas atividades no processo educativo:

Há muitas evidências de que Froebel estudou cuidadosamente – de forma indutiva, poderíamos dizer hoje em dia – as brincadeiras das crianças de seu tempo e os jogos que as mães jogavam com suas crianças. Ele fez um grande esforço – como em seu texto *Mother play* – para mostrar que certos princípios de grande importância estavam envolvidos. Ele teve que conscientizar sua geração de que essas coisas não eram meramente triviais e infantis porque feitas por crianças, mas eram fatores essenciais em seu crescimento (DEWEY, *apud* KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 48)

Vygotsky (1998) compreendia o brincar como uma atividade social da criança, cuja natureza e origem seriam elementos fundamentais para o desenvolvimento cultural, sendo o brincar um incentivo a compreensão da realidade. Para o autor, o brincar é o principal meio de desenvolvimento cultural da criança. O brincar atua nas zonas de desenvolvimento proximal e real da criança. É no brincar que a criança se comporta além da sua conduta habitual, vivenciando desafios e novas situações.

A brincadeira se configura como uma das atividades de maior importância para as crianças pequenas. Embora este processo nem sempre seja evidente, as crianças de até 6 anos aprendem constantemente através das suas brincadeiras diárias, explorando o mundo que as rodeia, relacionando-se com as pessoas que conhecem e experimentando os acontecimentos e objetos que encontram no cotidiano (LUCKESI, 2000).

Para melhor compreendermos como o lúdico pode ser implantado no processo de ensino e aprendizagem, é necessário o entendimento da sua definição no contexto educacional. Para Luckesi (2000, p.07), o lúdico vai além do simples divertimento:

Uma educação lúdica tem na sua base uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo. Ela foge ao entendimento de que o ser humano é um ser dado pronto e que deve, no decorrer da existência, “salvar a sua alma”, visão sobre a qual está assentada a pedagogia tradicional. Uma prática educativa lúdica só pode assentar-se, ao contrário, sobre um entendimento de que o ser humano, através de sua atividade e consequente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável.

Por meio deste apontamento, percebe-se que o autor parte de uma concepção que reconhece no lúdico um rico espaço de aprendizagem para a criança, sendo de grande valor educativo, uma vez que mobiliza fantasias e faz delas um alimento para a elaboração de um saber no nível da razão, no plano individual ou coletivo, transformado pela via da simbolização e da sublimação em um produto socialmente aceitável.

Para Luckesi (2000), ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena, é sinônimo de plenitude da experiência com a máxima expressão possível da não divisão entre pensar, sentir e fazer. Para o autor, a ludicidade não está diretamente relacionada a jogos e brincadeiras, apesar de que nestas atividades comumente se vislumbre a ludicidade. Ela está, sim, relacionada à atitude interna do indivíduo que conhece uma experiência de integração entre seu sentir, seu pensar e seu fazer. Desse modo, existem atividades que podem ser vivenciadas com ou sem ludicidade, uma vez que o lúdico se refere à vivência das experiências por completo, conforme o autor registrou:

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...]. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...]. Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo (LUCKESI, 2000, p. 21).

Apoiado no desenvolvimento integral dos alunos do ensino infantil, a brincadeira permite à criança projetar-se para além de sua própria identidade, revelar ideias, pensamentos, palavras que representam os objetos ausentes, as coisas, as pessoas e os sentimentos. Assim como a brincadeira, também o desenho e, por fim, a escrita são linguagens que representam o mundo. Brincar, desenhar e escrever não são atividades conflitantes, mas sim, complementares no processo de desenvolvimento da criança. O lúdico se manifesta, quando as atividades assumem significados simbólicos em situações comunicativas. A criança que aprende a escrever é a mesma que produz enredos nas brincadeiras de papéis, que inventa personagens e cenários nos desenhos, quer dizer, que cria e projeta ideias. Observa-se que,

neste âmbito, o brincar pode ser apresentado como uma tarefa complexa e repleta de significações (KISHIMOTO, 1996).

Diversos documentos oficiais apresentam a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. O brincar está inserido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir destes seis aspectos, a BNCC estabeleceu também os “campos de experiência”, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Assim, a brincadeira é uma parte fundamental da aprendizagem e desenvolvimento da criança, momento em que ela exercita todos os seus direitos e estabelece contato com os campos de experiência, como protagonista de seu desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, para o pleno desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos deve-se considerar as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada em alguns princípios, entre eles o direito das crianças de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. O documento aponta ainda que o lúdico é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, assim podemos afirmar que nas escolas brasileiras de educação infantil, o lúdico deve estar presente na rotina escolar, se concretizando nas brincadeiras, nos jogos, no contar e ouvir histórias.

Sobre a importância social e cultural da brincadeira para o desenvolvimento infantil, Vygotski entende que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKI, 1987, p. 35).

No entanto, no campo educacional, é necessário apoiar-se em atividades significativas com objetivos educativos estabelecidos, não se prendendo no brincar por brincar. Os saberes podem ser alcançados segundo seu próprio raciocínio. Desta forma, os alunos devem diferenciar as brincadeiras lúdicas das outras, onde o educador assume o importante papel de planejar e mostrar aos alunos o objetivo das brincadeiras desenvolvidas na sala de aula: a escola e o educador atuam em parceria a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma ideia livre e focar em um aspecto pedagógico de modo que estimule as interações sociais entre as crianças e proporcione o desenvolvimento das habilidades intelectuais, motoras e sociais que corroborem no seu percurso escolar (DIAS, 1984).

Aproximar os aprendizados escolares ao universo do aluno pode contribuir para uma aprendizagem baseada em experiências, resultando em uma formação mais crítica e social da criança. Vale destacar aqui, que a aprendizagem ocorre também quando a criança brinca, no entanto, brincar é diferente de aprender, uma vez que as brincadeiras são ferramentas capazes de fomentar o aprendizado e a ludicidade deve ser encarada como uma ferramenta pedagógica (KISHIMOTO, 1996).

O brincar é ainda uma atividade social que supõe contextos coletivos e culturais. Os jogos e os brinquedos reconstróem as relações sociais, como também atuam enquanto objetos da vida real. O fato importante é que, estimular as mentes infantis através de atividades não regularmente oferecidas em casa reforça sua capacidade cognitiva de lidar com as tarefas cada vez mais difíceis com as quais elas vão se deparar no decorrer de suas vidas (KISHIMOTO, 1996).

Neste panorama, podemos compreender a brincadeira nos espaços educacionais como um modo de desenvolver as habilidades necessárias para os estudantes da educação infantil. Assim, o engajamento com o ensino infantil para a formação cidadã alude a organização de uma rotina que conduza às crianças a criatividade, a conviver, a respeitar, a participar, a conhecer, a descobrir, a brincar, enfim, ao direito de ser criança.

5.3. A ludicidade, as histórias e os personagens infantis

Entre 0 e 5 anos de idade, as crianças passam a perceber o mundo ao seu redor, onde a curiosidade e a ação investigativa brotam naturalmente. A partir disso, elas constroem sua própria identidade, fundamentada na exploração e nas descobertas que realizam no meio em que vivem, na construção dos relacionamentos interpessoais e na obtenção de conhecimentos e valores que a elas são ensinados das mais diferentes formas.

Neste contexto, a interação da criança com a literatura possibilita uma formação ampla em aspectos lúdicos, imaginativos e simbólicos. O desenvolvimento dessa interação com procedimentos pedagógicos adequados leva a criança a compreender melhor o texto e seu contexto (BRITO, 2010).

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade em relação à cultura escrita. Desta forma, as experiências com a literatura infantil, propostas na escola, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento sobre o mundo (BRITO, 2010).

A literatura é a porta de acesso à linguagem pelo jogo imaginativo no uso das palavras, é um meio eficiente de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, da vida em sociedade e do senso crítico. A infância é a fase mais propícia para se aprender a gostar de ler, pois é nesse período da vida que estão abertas as possibilidades para o aprendizado, sobretudo a ludicidade que o texto literário apresenta. Neste contexto Chartier (1991, p.151) afirma:

A leitura [...] é uma das práticas constitutivas da intimidade individual, remetendo o leitor a si mesmo, a seus pensamentos ou a suas emoções, na solidão e no recolhimento. Mas também está no centro da vida dos 'grupos de convivialidade.

A literatura infantil tem um papel fundamental na formação das crianças, possibilitando a aquisição de conhecimentos e assumindo um papel relevante na oralidade e na apropriação das suas capacidades de leitura e escrita (KISHIMOTO; SANTOS; BASÍLIO, 2007).

Na educação infantil, é de grande relevância trabalhar a leitura de forma lúdica, para que os primeiros contatos com os livros ocorram de forma prazerosa, desenvolvendo a imaginação, a criatividade e, conseqüentemente, o gosto pela leitura. Práticas de contar histórias, de ouvir a criança e de criar um

espaço para a recriação de narrativas são coerentes com pedagogias que respeitam as formas de representação do mundo da criança (GOBBO, 2018).

Os contos de fada, de princesas, bruxas e outros personagens imaginários costumam atrair as crianças pelo seu poder de gerar suspense, raiva, medo e outras emoções. É este gênero de literatura que potencializa a imaginação criativa e o senso estético que precisam de estímulos do meio para que se desenvolvam, despertando o interesse por aspectos de sua realidade e do mundo que a rodeia. A incorporação de personagens do cotidiano infantil também é prática comum nas histórias criadas pelas crianças, fato que auxilia na compreensão dos conceitos, dos personagens que povoam os enredos e que instigam o pensamento crítico e criativo (KISHIMOTO; SANTOS; BASÍLIO, 2007)

A leitura apresenta grande importância na formação do imaginário para a construção do real. O adulto, como narrador de uma história, adota a imaginação e a sensibilidade para dar vida aos personagens, tornando-os reais. As crianças, como ouvintes de histórias os recriam, pela criatividade, fantasia e criticidade (GOBBO, 2018).

Os contos infantis clássicos trazem elementos que cativam as crianças, além de despertar emoções, identificações com personagens e compreensão de problemas atemporais da natureza humana, fazendo-as perceber aspectos sociais comuns em épocas diferentes. Além disso, impressionam pela riqueza de detalhes e por focar fantasias próprias da infância (KISHIMOTO; SANTOS; BASÍLIO, 2007).

A ludicidade existente na literatura infantil aflora a fantasia e, por meio da imaginação, a criança mergulha no universo do faz-de-conta e ativa situações corriqueiras em sua vida cotidiana. A relação entre o mundo imaginário e o real contribui para que a criança aprenda lições de vida, a respeitar as diferenças e, principalmente, conviver com o outro. Para Brito (2010, p. 3), a leitura contribui para a formação social do indivíduo:

Por meio da leitura resgatamos nossas lembranças mais especiais, que fazem parte da nossa cultura. Essa cultura que nos foi dada tem como finalidade a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus atos, porém essa cultura se dilui e se perde diariamente, e é este saber, esta cultura que precisa ser recuperada.

A literatura infantil tem sido um meio cada vez mais utilizado pelos programas educacionais para inserir na sala de aula o debate sobre o respeito às diferenças. Esse tema é encontrado tanto no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que encaminha acervos para as instituições educacionais públicas com livros de diversos temas e expressões literária, quanto no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, além dos volumes, ainda envia às salas de aula acervos de literatura infantil para serem utilizados pelos professores e pelas próprias crianças (BUENDGENS, CARVALHO, 2016).

Nesse sentido, valer-se da literatura infantil para falar das diferenças, apazigua os conflitos ao servir como instrumento gerador e mantenedor de diversidades (BUENDGENS, CARVALHO, 2016).

Pensando nas possibilidades que decorrem desta pesquisa, podemos afirmar que é preciso proporcionar às crianças a capacidade de julgar corretamente o singular. A literatura infantil, em sua realização literária, pode assumir um papel fundamental nesse processo, para que as crianças não reproduzam os preconceitos construídos historicamente e exercitem sua relativa liberdade de escolha (BUENDGENS, CARVALHO, 2016).

Uma escola de educação infantil comprometida com o desenvolvimento das crianças não privilegia tão somente a leitura e a escrita, mas também, favorece e estimula as expressões, o desejo, a criatividade, a convivência e outras manifestações que contribuem para a formação integral do sujeito. A escola deve proporcionar uma formação que favoreça o aluno no desenvolvimento da autonomia e sua capacidade de interagir com um mundo de diversidades.

A escola deve ensinar a pensar e a resolver conflitos, a lançar ideias e a testá-las, a estabelecer ordem e sentido para o fazer, antes de copiar e treinar habilidades simples. São aprendizados que formam uma pessoa para a vida, não somente para decodificar a escrita. Neste sentido, na seção seguinte, iremos apresentar alternativas para o ensino dos direitos humanos na educação infantil, utilizando a ludicidade para tornar o aprendizado desta temática mais significativo para as crianças.

6. PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO INFANTIL

Partimos do pressuposto de que a escola de educação infantil se configura como um ambiente favorável para o incremento de ações pedagógicas voltadas para educação em direitos humanos, uma vez que nesta etapa as crianças estabelecem as primeiras relações sociais para além do ambiente familiar. Pensando nisto e na garantia da educação para a cidadania, nesta seção apresentaremos uma proposta didática para a educação em direitos humanos no ensino infantil.

6.1. Propostas e projetos nacionais de órgãos governamentais para o ensino de direitos humanos na educação infantil

Nas últimas décadas, as discussões sobre os direitos humanos têm se tornado cada vez mais evidentes no Brasil e no mundo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos completa neste ano, em dezembro de 2020, 72 anos, e ainda hoje surgem diversos questionamentos quanto ao cumprimento dos direitos apresentados neste documento, como os ligados à vida, à liberdade, à opinião, ao trabalho e à educação.

Deste modo, acreditamos, como educadores, que é imprescindível trazer tais discussões para o campo educacional, uma vez que, tais problemáticas permeiam o cotidiano escolar. Atualmente, é possível verificar que a própria escola é alvo de violações dos direitos humanos em vários aspectos, algumas vezes, devido ao fato das políticas públicas não se adequarem aos direitos dos estudantes quanto ao acesso à educação, em especial, de qualidade.

Confiamos que a inserção de temáticas voltadas para a Educação em Direitos Humanos já nos primeiros anos da Educação Básica, enraizada no Ensino Infantil e tratadas de maneira adequada e contínua, além de contribuir para a formação de cidadãos cumpridores de seus direitos e deveres, pode também estimular estes alunos a prosseguirem seus estudos, cooperando para que o ambiente escolar se caracterize como um lugar de respeito e tolerância, onde a troca e a ampliação dos conhecimentos sejam, de fato, os objetivos principais sem serem ofuscados pela ausência do cumprimento de regras essenciais para o convívio social.

Para Rousseau (*apud* BENEVIDES, 1996, p. 235), “[...] formar cidadãos não é questão de dias, e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças”. Já para Oriani (2008), ainda é comum entre os educadores do ensino infantil a visão “pedagógica romântica”, que:

[...] considera a criança como um ser puro e sem maldades, fato este que justificaria a ausência da necessidade de abordar as temáticas de direitos humanos e cidadania nesse nível de ensino, já que as crianças seriam naturalmente isentas de pré-conceitos (ORIANI, 2008, p.186).

Tal visão pode contribuir para a procrastinação da inserção e da vivência dos direitos humanos nas escolas contribuindo para um futuro de problemáticas no contexto social e, também escolar, uma vez que, se considerarmos a visão errônea acima apresentada, estaremos permitindo que as crianças as quais, conforme exposto, são “puras, sem maldades e livres de pré-conceitos”, passem a adquirir estas condutas no decorrer dos anos.

Já no ensino infantil é possível verificar nos alunos atitudes agressivas, de desrespeito e diversas outras dificuldades de convívio, muitas vezes refletindo suas outras vivências sociais. Frequentemente, é necessário a atuação do professor para mediação de diversos conflitos já presentes nesta etapa da educação básica, sendo preciso demonstrar altas habilidades para conduzi-los, uma vez que, estamos nos referindo a crianças muito pequenas.

Na criança, as atitudes negativas, assim como as positivas, podem ser estimuladas ou inibidas conforme o que lhe é apresentado, nas relações que ela estabelece junto às outras crianças e com os adultos, e claro, nas suas primeiras vivências que podem produzir reflexos em toda sua vida (MOURA, BARREIRA, 2017). Neste sentido, faz-se necessário um maior aprofundamento no que se refere às práticas escolares que promovam uma educação voltada ao ensino e à vivência de valores fundamentais à vida.

No entanto, no Brasil ainda são tímidas as iniciativas orientadas exclusivamente para a educação em direitos humanos. Em 1996, acenou-se para medidas de consolidação da educação em direitos humanos com o lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH-1), que foi reformulado nos anos de 2002 e 2010 até chegar ao PNDH-3, que apresentou o eixo “Educação em Direitos Humanos”.

Tal documento dialogou com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, com sua versão final em 2006. No ano de 2012, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Em 2009, o MEC lançou a série “Mais Educação”, que apresentou cadernos pedagógicos com a finalidade de “contribuir com o Projeto Político-Pedagógico da escola e a reorganização do seu tempo escolar sob a perspectiva da Educação Integral”, sendo um destes cadernos destinado à Educação em Direitos Humanos com sugestões de oficinas que abordam diversos aspectos do assunto a partir de situações cotidianas e do diálogo com múltiplas linguagens, sendo elaborado para crianças e adolescentes entre os 10 e 14 anos (BRASIL, 2009d, p.5).

A partir, destes documentos, em 2013, foi publicado o caderno “Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais”, tendo como objetivo orientar as comunidades escolares e divulgar a educação em direitos humanos no país (BRASIL, 2013).

Em 2008, ano em que a Declaração Universal completava 60 anos, o escritor e cartunista Ziraldo Alves Pinto lançou uma cartilha de direitos humanos, produzida em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). A publicação, cujo personagem principal é o Menino Maluquinho, foi destinada ao público de 13 a 16 anos de idade e apresentou de forma criativa e descomplicada os 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com uma linguagem lúdica, o Menino Maluquinho esclarece, especialmente ao público jovem, os principais conceitos que envolvem os artigos da Declaração, tendo sido esta cartilha distribuída em várias escolas do país (BRASIL, 2008).

Em 2009, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) juntamente com o Ministério Público Federal (MPF) e o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana de Mato Grosso (CDDPH-MT), lançou a “Cartilha sobre os direitos do cidadão”, que apresenta de forma educativa os direitos humanos previstos na Constituição, reunindo diversas definições envolvendo os direitos do cidadão além de outras, como “Estatuto do Idoso”, o “Mandado de Segurança”, o “Pluralismo” e a “Liberdade de Expressão” (BRASIL, 2009c).

Elaborado em 2014, o projeto “Respeitar é preciso!” lançou diversos materiais com temáticas que envolvem os direitos humanos como, por exemplo, os cadernos “Respeito na Escola”, “EDH para todas as idades”, “Sujeitos de Direito” e “Democracia na Escola” (SÃO PAULO, 2019).

Em 2018, ano em que a DUDH completou 70 anos, o Ministério dos Direitos Humanos promoveu o Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos (PNEC-DH), com objetivo de oferecer cursos na modalidade EaD com diversos temas envolvendo os ditos direitos, disponibilizados de forma gratuita para o público adulto e jovem através da plataforma da Escola Virtual de Governo.

Segundo o então Secretário Nacional de Cidadania, Herbert Barros, “a principal estratégia desta política de educação é reforçar a universalidade dos direitos humanos o que significa garantir que eles estejam a serviço de todas as pessoas”. Os cursos ofertados, com cargas horárias de 20 a 30 horas, apresentaram as seguintes temáticas: Promoção e Defesa dos Direitos da População LGBT, Educação em Direitos Humanos; Direitos Humanos: uma Declaração Universal; Promoção dos Direitos para a População em Situação de Rua; Formação de Conselheiros em Direitos Humanos; Promoção dos Direitos da Pessoa Idosa (BRASIL, 2018).

Ainda no mesmo ano, a UNESCO lançou o material pedagógico “Ensinar respeito por todos: guia de implementação”, que apresentou um conjunto de diretrizes, questionamentos de autorreflexão, conceitos e modelos de atividades de ensino e aprendizagem que abrangem os públicos de 8 a 16 anos (UNESCO, 2018).

No que se refere exclusivamente à educação infantil, primeira etapa do ensino básico e alvo específico deste estudo, inexitem alternativas governamentais destinadas a ensinar os direitos humanos de maneira a atender as especificidades deste público e alcançar o desenvolvimento integral da criança, bem como a concretização de uma das principais finalidades da escolarização, que é a formação para a cidadania.

Diversos documentos apontam para a importância da introdução da Educação em Direitos Humanos de forma transversal no currículo do ensino básico. No entanto, não assinalam para inserção dos Direitos Humanos como um campo de experiência ou disciplina específica, uma vez que, segundo

diversos autores, esta educação ocorre por meio de vivências diárias e de todos os atos desencadeados no cotidiano escolar (MACIEL; BRABO, 2017).

Deste modo, conforme já apresentado neste estudo, a educação em direitos humanos tornou-se opcional, ficando a critério do professor inseri-la ou não no programa de suas aulas, tornando a abordagem desta temática em grande parte falha ou ausente no cotidiano escolar. Assim, o próximo tópico será dedicado a apresentar uma proposta de ensino em direitos humanos voltada para alunos do ensino infantil, visando ofertar uma alternativa ao mencionado vazio de ferramentas para esta etapa específica de ensino.

6.2. Uma possibilidade para a educação em direitos humanos no ensino infantil

Com base nas pesquisas e análises apresentadas nas seções anteriores, embora ainda em caráter preliminar, existem iniciativas governamentais e não-governamentais que direcionam para uma educação em direitos humanos. No entanto, as constantes infrações desses direitos mostram que é necessário um avanço significativo no que diz respeito a modificar a compreensão e a formação cultural para que surja em seu lugar uma mentalidade de base sólida a partir dos direitos humanos. Embora existam documentos que promovam uma educação fundamentada nos princípios de igualdade, solidariedade e liberdade, tal direcionamento ainda indica ser insuficiente no alcance destes objetivos.

Para Maciel e Brabo (2017), ainda que pareça haver concordância de que não se deve introduzir na educação básica um campo ou disciplina específica sobre os direitos humanos, devendo esta ser trabalhada de maneira transversal, continuam abertas as discussões sobre como implementar a educação em direitos humanos, especialmente na educação infantil. Neste sentido, Moura e Barreira afirmam:

A educação infantil é o primeiro momento da educação básica, tratando-se de um segmento escolar que recebe crianças pequenas. Neste, são trabalhados a personalidade da criança, nos aspectos da socialização e da inteligência emocional. Essas primeiras experiências podem tornar-se marcas profundas na vida adulta. Se a rotina vivenciada por essas crianças, no ambiente escolar, for algo positivo, tendem a se tornar adultos cooperativos, autoconfiantes, solidários e responsáveis (MOURA; BARREIRA, 2017, p. 246).

Assim, com base no referido contexto, estamos propondo no presente tópico um material alternativo para o ensino de direitos humanos na educação infantil, mais especificamente para os alunos de 4 a 5 anos de idade, uma vez que estes já apresentam maior autonomia e entendimento de questões relativas à educação em direitos humanos, integrando também as etapas obrigatórias da educação básica, conforme previsto na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Cientes de que a educação para a cidadania é algo que deve ser vivenciado pelos alunos, a proposta deste material é servir de temática para criar situações pedagógicas que permitam às crianças a percepção das diferenças e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da consciência de igualdade e solidariedade por meio da inserção de temas favoráveis para debates em uma linguagem apropriada à educação infantil.

Para os profissionais que atuam com este público, o material a seguir pode ser utilizado como uma introdução em diversas aulas temáticas voltadas para a educação em direitos humanos, compondo pequenos diálogos e ilustrações que levem a diferentes percepções.

Na educação infantil o material didático aborda os diversos campos da experiência pedagógica proposta pela BNCC, possuindo diversas funções. Fundamenta, por exemplo, na orientação do planejamento anual da escola, na preparação de aulas dos professores e nas atividades que devem ser realizadas pelos alunos (REIS; TORRES; COSTA, 2016).

Existem também diversos materiais com a finalidade de abordar analiticamente determinados conteúdos, ou seja, materiais temáticos, que versam sobre um tema específico que o professor deseja aprofundar, estes materiais têm sido denominados como livros paradidáticos (REIS; TORRES; COSTA, 2016)

Lorenzato (2006, p.18) define material didático como “qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem” e enfatiza de uma forma mais ampla, que este recurso pedagógico pode incluir imagens que são pontos de partida para o aluno construir o seu saber. Para Castoldi e Polinarski (2009):

[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz

os alunos participantes do processo de aprendizagem” (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009, p. 985).

Complementando o exposto acima, Souza (2007, p.111), afirma que “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos”.

Nesta linha, o material didático que propomos oferece recursos que, através de textos e imagens inspirados em livros e personagens infantis, sugerem uma forma de pensar e agir, colocando à disposição das crianças instrumentos que possam contribuir para a transmissão cultural e intervir na formação e transformação de suas identidades.

Assim, elaboramos um material didático que poderá ser utilizado para ampliar e, ao mesmo tempo, aprofundar conteúdos referentes ao eixo “ O eu, o outro e nós” que está fortemente atrelado às questões que envolvem a EDH, uma vez que, neste eixo são trabalhadas as relações sociais, o entendimento sobre os diferentes modos de vida, de agir e pensar, as percepções das crianças quanto a individualidade e a coletividade. Acreditamos que este material possa contribuir de forma positiva no aspecto ensino e aprendizagem ao criar possibilidades para que as crianças ampliem os modos de perceber a si mesma e os outros, valorizando a sua identidade, respeitando os demais e as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Para isto, desenvolvemos uma proposta didática que aborda o ensino de direitos humanos voltado a esse segmento. A escolha do material obedeceu a fatores como a importância da educação em direitos humanos, as interações que as crianças estabelecem com os personagens, a ludicidade, a ampliação do vocabulário, a criatividade e, principalmente, a capacidade que a leitura tem de formar cidadãos ativos na organização de uma sociedade mais consciente e crítica.

Para Cardoso (2016, p. 155), “são três os valores básicos da educação em direitos humanos a serem estimulados nas crianças pequenas: a percepção da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade”, de onde é ressaltada a importância de se discutir estes valores com as crianças. Segundo o autor, a educação infantil é um momento da educação básica propício para o incremento da percepção e aceitação da diversidade,

uma vez que a criança tem neste espaço as primeiras experiências no que se refere à diversidade.

Deste modo, considerando que materiais destinados ao público infantil devem conter histórias rápidas, com textos simples, ilustrações e personagens que proponham vivências que se consolidam no dia-a-dia das crianças, seja no ambiente familiar ou escolar, produzimos um material que visa ensinar direitos humanos na educação infantil intitulado “Direitos Humanos com o Senhor DH”, onde o personagem principal, o Senhor DH, é uma referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Com a idade da Declaração Universal, o Senhor DH também tem 71 anos, nascido em Paris, cidade onde o documento foi assinado. Nosso material didático contém vários outros personagens também característicos, totalizando doze páginas, cujos temas principais desta primeira edição estão ligados ao respeito e a diversidade.

O intuito é que, sequencialmente a este primeiro material, outros instrumentos didáticos com diferentes temáticas direcionadas ao ensino dos direitos humanos possam ser elaborados e disponibilizados.

Nesta proposta de ensino, o personagem principal, Senhor DH, apresentará diversos temas relacionados ao ensino dos direitos humanos na educação infantil. O material conta com mais quinze personagens de forma a atender a maior diversidade de características possível, no que se refere à cor, etnia, religião, idade e outros.

Conforme já apresentado neste estudo, a incorporação de personagens do cotidiano infantil também é prática comum nas histórias criadas pelas crianças, fato que auxilia na compreensão dos conceitos, dos personagens que povoam os enredos e que instigam o pensamento crítico e criativo dos pequenos (KISHIMOTO; SANTOS; BASÍLIO, 2007; AMARILHA; SILVA, 2016).

Nesta linha, o material didático que propomos oferece recursos que por meio de textos e imagens, sugerem uma forma de pensar e agir, colocando à disposição das crianças instrumentos que possam contribuir para a transmissão cultural e intervir na formação e transformação de suas identidades.

6.3. Proposta de ensino: Direitos humanos com o Senhor DH – Respeito e Diversidade

No ensino infantil, especialmente com as crianças de 4 e 5 anos, é possível desenvolver atividades lúdicas coletivas que chamem a atenção dos alunos, num primeiro momento, para a distinção entre diversidades culturais e desigualdades sociais, colaborando para a convivência social de respeito aos direitos humanos.

Este material piloto foi elaborado com o intuito de propor atividades nas quais os alunos possam ter a oportunidade de participar ativamente desta abordagem, confiamos que é por meio da ludicidade que as crianças constroem os próprios conhecimentos.

Para Kishimoto, Santos e Basílio (2007), a importância dos personagens na mediação das narrativas é sobejamente reconhecida, uma vez que, os personagens estimulam a construção dos conhecimentos por meio da ludicidade. Pensando nisto, o material proposto para o ensino de direitos humanos na educação infantil apresenta diversos personagens que foram elaborados no decorrer destes estudos afim de compor o ensino de direitos humanos de acordo com suas características e propostas de interpretação. Para os desenhos contamos com o apoio da ilustradora Ana Amélia Girote que elaborou os personagens conforme as características da nossa escolha.

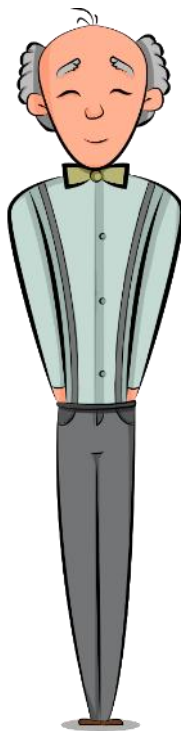
Nas páginas deste material didático, procurou-se, fundamentalmente, oferecer um número equilibrado de personagens em oportunidades diferentes de aprendizagem, para que cada um consiga se destacar por suas diversidades.

Procurou-se diversificar as características dos personagens de acordo com os vários contextos relacionados aos direitos humanos. A partir dos nomes, passando pelas cores e símbolos e chegando às características físicas, procuramos abranger um maior arsenal possível de informações que individualizassem estes personagens como, por exemplo, identificando o seu local de nascimento e oferecendo nomes comuns do seu local de origem, para que futuramente seja possível desenvolver temas relacionados a cada personagem de forma individual.

Como já mencionado, o nosso personagem principal, o qual consta no título desta proposta de ensino, “o Senhor DH”, recebeu este nome com o

intuito de facilitar a assimilação pelas crianças com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O nome do personagem é uma característica bem marcante e, além de possuir cabelos brancos e olhos castanhos, é professor de sociologia. Optamos por elaborar um personagem principal para que este apresente os conceitos iniciais de diversos temas relacionados aos direitos humanos e, ainda, para que as crianças possam, futuramente, por meio de outros materiais que venham a surgir, associar o personagem aos assuntos que serão tratados. Entendendo, ao ver a figura do “Senhor DH” que temas como respeito, diversidade e solidariedade serão abordados pelo professor. O Senhor DH aparece na figura 1 a seguir, onde iniciamos a apresentação dos nossos personagens.

Figura 1 - Personagem principal: Senhor DH



Fonte: Próprios autores

Os personagens na sequência, foram elaborados para atender a maior diversidade possível, para que, conforme já mencionado, possam ser trabalhados, em outras edições, suas características e especificidades individuais.

Desta forma, procuramos criar personagens que representassem as diferentes regiões do Brasil, bem como as diversas etnias mundiais. Buscamos criar personagens portadores de necessidades especiais e de síndromes genéticas, com os quais será possível desenvolver variadas situações de aprendizagem no contexto dos direitos humanos.

Nessa linha, surge nosso primeiro personagem infantil, Amir (Figura 2), nome comum no continente africano, com pele e cabelos pretos, olhos castanhos, nascido na República Democrática do Congo, país escolhido por ser um dos mais pobres do mundo.

Figura 2 – Personagem Amir



Fonte: Próprios autores

Para representar os deficientes auditivos, criamos o personagem João (Figura 3), nome comum no Brasil, com pele branca, cabelos pretos, olhos castanhos, representando a região sudeste do nosso país, sendo seu local de nascimento, a cidade de Queimados, no Rio de Janeiro, escolhida por ser a cidade mais violenta do Brasil.

Figura 3 – Personagem João



Fonte: Próprios autores

Nossa primeira personagem feminina é a Aruna (Figura 4), com a característica marcante de ser indígena, com seu local de nascimento em Manaus, capital do Amazonas, localidade escolhida por ser o estado brasileiro com a maior população indígena do país, possuindo cabelos e olhos pretos.

Figura 4 – Personagem Aruna



Fonte: Próprios autores

Nossa personagem oriental é a Yuki, japonesa, nascida em Hiroshima, em alusão ao primeiro bombardeio atômico da história mundial, ela tem pele branca, cabelos e olhos pretos, conforme demonstrado na figura 5:

Figura 5 – Personagem Yuki

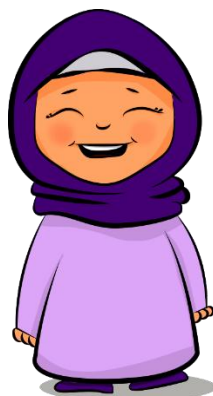


Fonte: Próprios autores

Para retratar as questões religiosas, criamos a personagem Samira, seguidora da religião Muçulmana, com seu local de nascimento na cidade de Sinde, no Paquistão, país mais castigado da história mundial pelas guerras

religiosas, caracterizando-se por ter cabelos e olhos pretos, conforme a figura 6:

Figura 6 – Personagem Samira



Fonte: Próprios autores

Para trabalharmos com deficiências físicas, elaboramos o personagem Pedro, outro nome típico do Brasil, que nasceu em São Luís do Maranhão, única cidade brasileira fundada por franceses e invadida por holandeses representando a região Norte do Brasil, possuindo cabelos pretos e olhos castanhos, conforme figura 7 a seguir.

Figura 7 – Personagem Pedro



Fonte: Próprios autores

Nosso próximo personagem é o Elias, em alusão a Eli Reimer, primeiro portador de síndrome de Down a pisar no Everest, sendo seu local de nascimento a cidade de Florianópolis, na região Sul do país, caracterizando-se pelos cabelos loiros e olhos castanhos, como demonstrado na figura 8.

Figura 8 – Personagem Elias



Fonte: Próprios autores

Representando a região Norte, temos a personagem Joana, com pele parda, cabelos pretos e olhos castanhos (Figura 9), nasceu em Porto Velho, Rondônia, cidade fundada por uma empresa norte americana.

Figura 9 – Personagem Joana



Fonte: Próprios autores

Representando a região Centro-Oeste do Brasil, criamos a personagem Laura, com pele branca, cabelos pretos e olhos castanhos, nascida em Cuiabá, Mato Grosso, é deficiente auditiva, conforme a figura 10 a seguir:

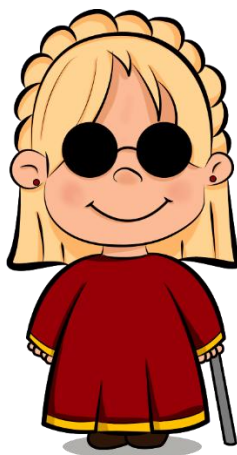
Figura 10 – Personagem Laura



Fonte: Próprios autores

Na sequência, a personagem Ana, representando os deficientes visuais, com pele branca, cabelos loiros e olhos castanhos (Figura 11), é mineira, natural de Belo Horizonte.

Figura 11 – Personagem Ana



Fonte: Próprios autores

Também representando a região sudeste, temos a personagem Júlia, com pele parda, cabelos pretos, e olhos castanhos, nasceu em São Paulo, cidade mais populosa do país, conforme a figura 12 a seguir:

Figura 12 – Personagem Júlia



Fonte: Próprios autores

Também de São Paulo capital, surge nosso personagem José, com pele e cabelos pretos, olhos castanhos, tendo como uma de suas características ser cadeirante, conforme observado na figura 11:

Figura 13 – Personagem José



Fonte: Próprios autores

Nosso personagem mais enigmático é o Alberto, em alusão a Albert Einstein, o qual acreditava ser autista, com pele branca, cabelos e olhos castanhos, nascido em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Possui, entre outras, a característica de ser portador do Transtorno do Espectro Autista, sendo representado pela figura 14:

Figura 14 – Personagem Alberto



Fonte: Próprios autores

Nosso último personagem aluno é o Luiz, com pele branca, cabelos e olhos castanhos, nascido em Maceió, Alagoas, estado que abrigou o maior dos quilombos brasileiros representando a região nordeste do Brasil, conforme a Figura 15 a seguir:

Figura 15 – Personagem Luiz



Fonte: Próprios autores

Além do Senhor DH e dos personagens acima, criamos outros dois que juntamente com o personagem principal servirão para trabalharmos questões relacionadas à atuação junto aos idosos, dessa forma, surgiram o casal Seu Francisco e Dona Ana, octogenários, aposentados, naturais de Goiás, representados na figura 16 seguir:

Figura 16 – Casal de idosos Dona Ana e Seu Francisco



Fonte: Próprios autores

Após a apresentação dos personagens e analisando Cardoso (2016), concordamos que a educação infantil é uma fase do desenvolvimento educacional favorável para a inserção de temas relativos à aceitação da diversidade entre as pessoas, grupos e povos, uma vez que nesta fase é importante enriquecer o processo de socialização da criança, ampliando para fora do ambiente familiar.

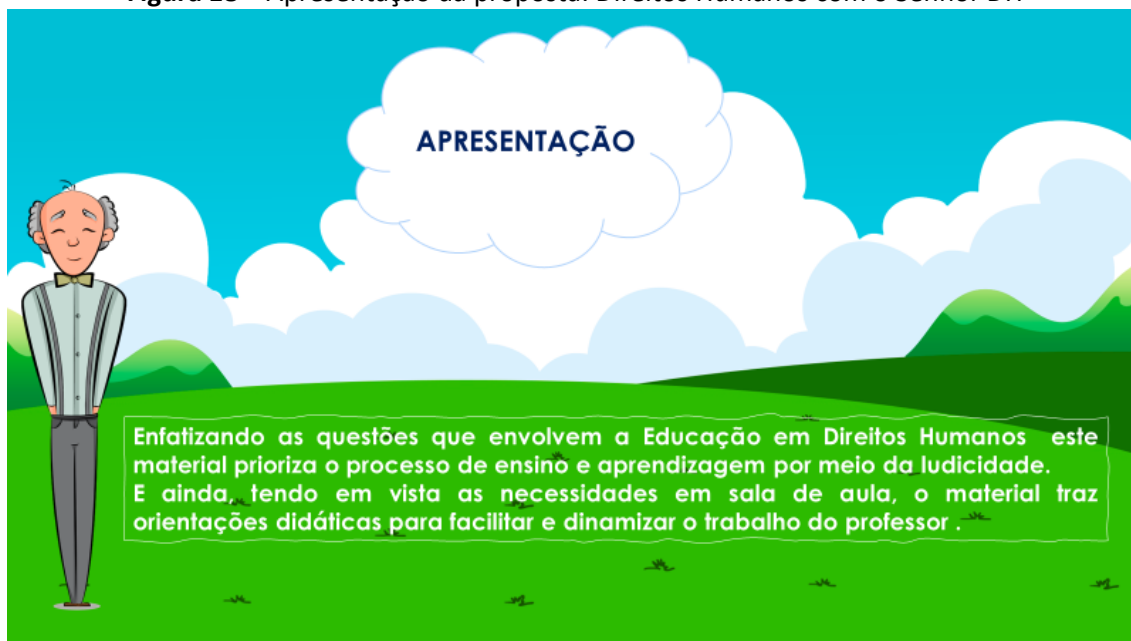
Deste modo, conforme já relatado, esta primeira proposta didática irá abordar os temas respeito e diversidade, conforme a Figura 17 a seguir, onde de maneira introdutória lançaremos diversas questões que podem surgir a partir dos contextos e ilustrações apresentadas. A partir deste material piloto acreditamos que novas possibilidades podem surgir assim como outros temas que explorem as características de cada personagem.

Figura 17 – Capa da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH

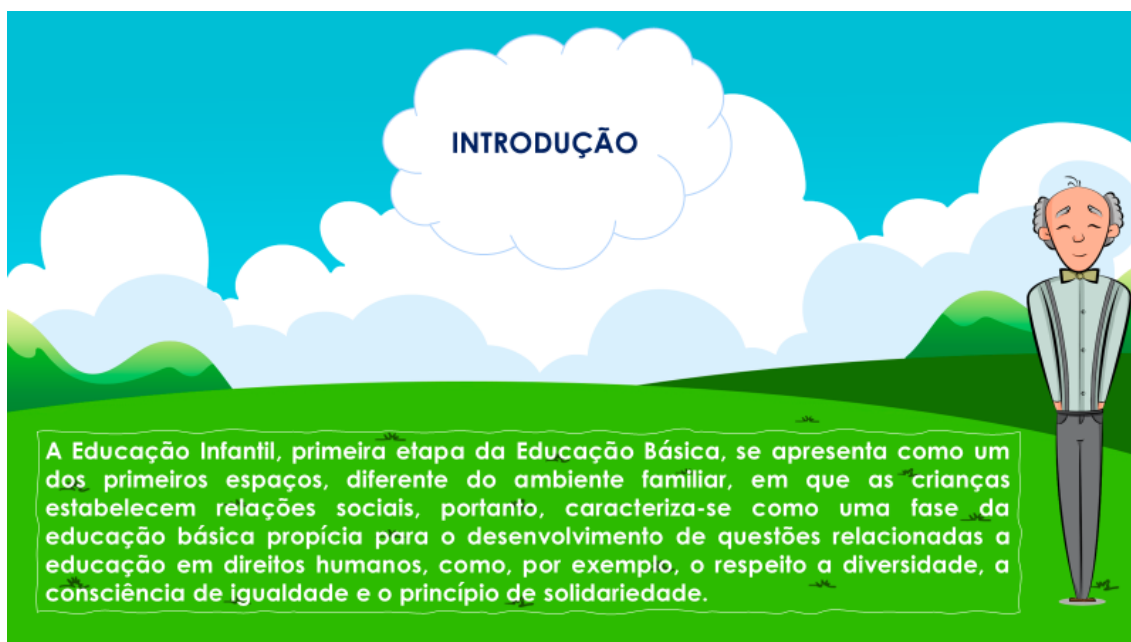


Fonte: Próprios autores

Com o intuito de ser um material de cunho pedagógico, as primeiras páginas foram dedicadas à apresentação do material, destacando a importância dos personagens, a introdução e as orientações didáticas, conforme apresentado nas figuras 18, 19, 20 e 21, a seguir.

Figura 18 – Apresentação da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH

Fonte: Próprios autores

Figura 19 – Introdução da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH

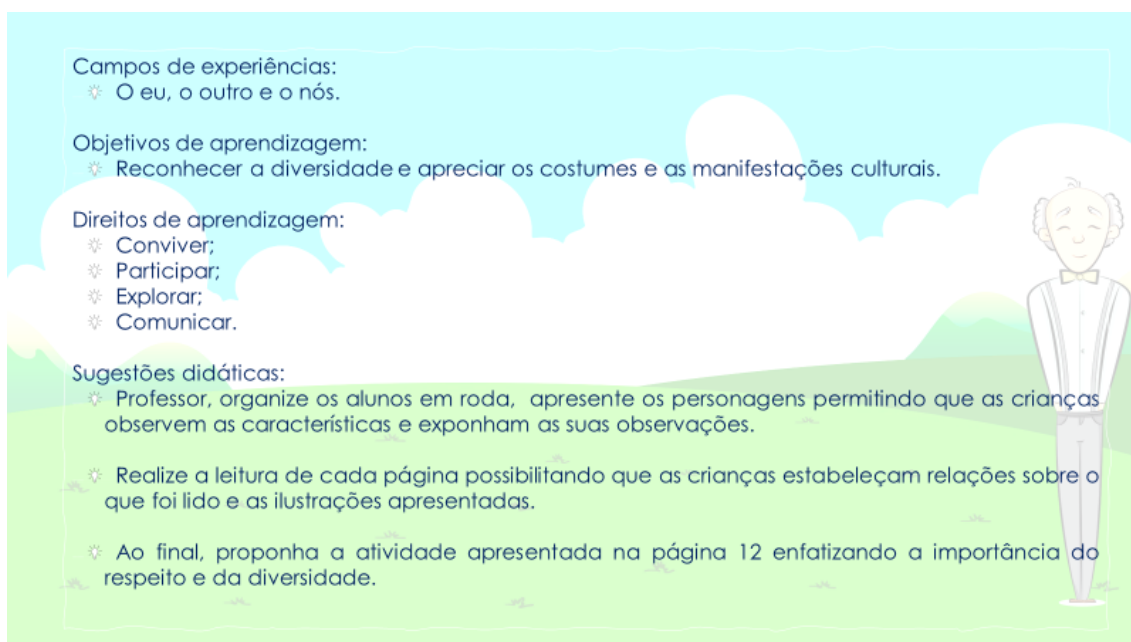
Fonte: Próprios autores

Figura 20 – Personagens da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

Figura 21 – Sugestões didáticas da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

Na sequência, a página 1 apresenta a figura 22, lançando o nosso personagem principal, o Senhor DH, que introduz um dos temas que será abordado, sendo este momento a ocasião ideal para que as crianças se

manifestem e o professor tenha a oportunidade de ouvir suas diferentes ideias, incentivar a criatividade das crianças e ampliar a discussão do tema.

Figura 22 – Página 1 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

Na sequência, a página 2 ilustra a Figura 23, apresentando, em uma linguagem apropriada para esta fase da educação infantil, alguns conceitos que envolvem o termo Respeito:

Figura 23 – Página 2 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

Em seguida, na página 3, embora a palavra “diversidade” não esteja explícita, iniciamos a apresentação do tema associado ao respeito às diferenças. A partir deste ponto, feita a leitura pelo professor, a ideia é que as crianças observem as figuras e estabeleçam algumas relações com o que foi lido.

Figura 24 – Página 3 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

A seguir, na página 4, em continuidade ao que foi proposto na imagem anterior, a figura 25, exibe dois personagens que juntamente com o personagem principal oferecem uma oportunidade para o diálogo sobre as diferenças de idade e a valorização dos idosos.

Figura 25 – Página 4 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

Na página 5, representada pela figura 26, encontramos as diferenças quanto a origem das pessoas.

Figura 26 – Página 5 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

A seguir, na página 6, ilustrada pela figura 27, apresenta-se aos alunos um conceito sobre as diferentes religiões, dando-lhes a oportunidade de

ampliar os conhecimentos no que se refere às crenças e as suas manifestações.

Figura 27 – Página 6 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

A seguir, na página 7, o material introduz algumas peculiaridades que determinadas necessidades especiais podem exibir. No contexto da educação infantil, não fica claro para as crianças as diferenças apresentadas pelos alunos portadores, por exemplo, da Síndrome de Down ou do Transtorno do Espectro Autista, uma vez que as diferenças muitas vezes são comportamentais, deixando de estar evidentes se comparados a um cadeirante, por exemplo.

Baseado em minha experiência, uma vez que já lecionei para alunos autistas e portadores da Síndrome de Down, é necessário um diálogo longo e contínuo para que as crianças entendam o porquê de, por exemplo, todos os demais permanecerem sentados na sala realizando as atividades propostas enquanto uma determinada criança nunca se senta, não se aplica à atividade ou até mesmo não fala.

Para ajudar o professor, inserimos algumas simbologias que sugerem as diferenças a serem trabalhadas, como por exemplo, o símbolo que indica o discurso em Libras, o cromossomo 21, que sugere a alteração da Síndrome de

Down, e o quebra-cabeças, recentemente adotado para indicar a complexidade do Transtorno do Espectro Autista. Embora as crianças não compreendam bem esta simbologia, é perfeitamente possível, por intermédio das ilustrações, que elas percebam as diferentes formas de pensar entre os personagens, conforme demonstrado na figura 28 a seguir:

Figura 28– Página 7 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



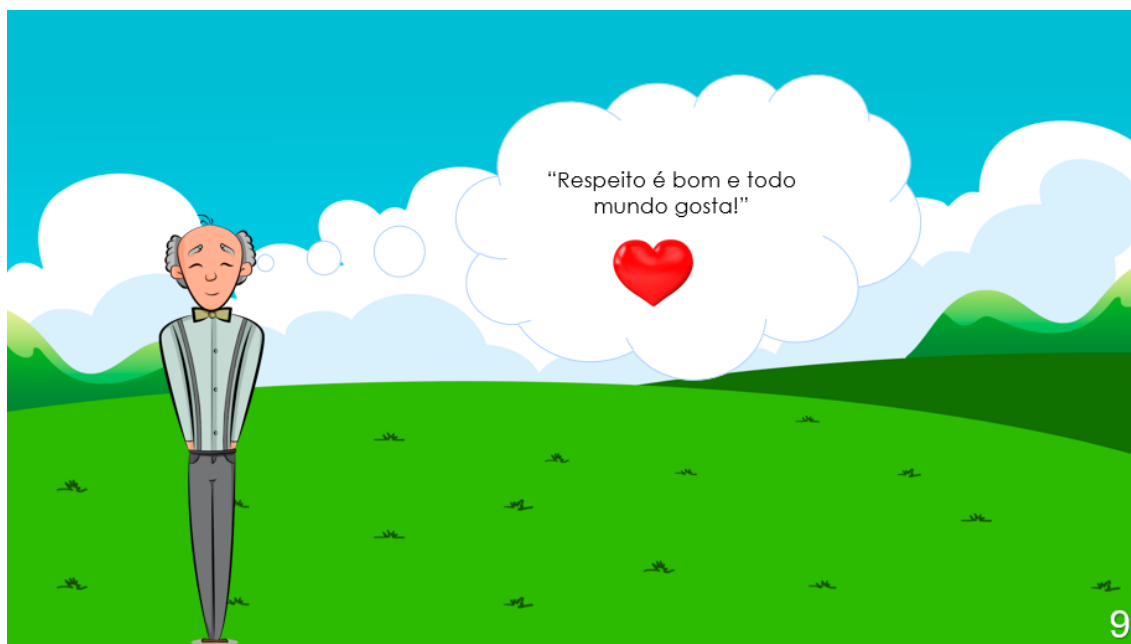
Fonte: Próprios autores

Nosso material segue com a página 8 apresentando outras diferenças para ampliar as discussões na sala de aula, sendo importante que as crianças percebam as diferenças dos personagens e consigam estabelecer relações com as situações do dia-a-dia.

Figura 29 – Página 8 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH

Fonte: Próprios autores

Em seguida, na página 9, a figura 30 aborda um ditado popular para auxiliar na fixação do tema, com frases comuns que resgatam a importância de se respeitar a tudo e a todos, incentivando os estudantes a observarem as regras sociais e os seres vivos sem distinção.

Figura 30 – Página 9 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH

Fonte: Próprios autores

Na sequência, a página 10 traz ainda a finalidade de fixar o tema anterior incentivando a interação das crianças com o personagem principal. Sabemos que as crianças muitas vezes repassam aos familiares o que elas aprenderam na escola. Assim, a pergunta “o que você aprendeu hoje?” é normalmente recorrente entre os pais, logo, um dito popular do conhecimento de todos é mais fácil para a criança assimilar e repassar aos pais, podendo ampliá-lo, inclusive, para fora do espaço escolar.

Figura 31 – Página 10 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

A página 11, com a figura 32 que reforça o espírito de coletividade, abrindo espaço para a discussão dos direitos e deveres, onde uma pessoa deve ter o direito de ser respeitada e o dever de respeitar sempre.

Figura 32 – Página 11 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH

Fonte: Próprios autores

No entanto, a nossa proposta didática não poderia terminar sem mais uma oportunidade de interatividade e diversão para as crianças, dessa forma a página 12 sugere uma atividade de colorir que, além de significar uma diversão para as crianças, aperfeiçoa as capacidades motoras dos alunos, uma vez que quando colorem, interagem com marcadores, tintas, lápis de cor, cera ou papel, eles trabalham e fortalecem os músculos das mãos, aprimoram a coordenação motora e, ainda, estimulam a reflexão sobre o assunto abordado.

Figura 33 – Página 12 da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

Finalmente, a contracapa é dada pela Figura 34:

Figura 34 – Contracapa da proposta: Direitos Humanos com o Senhor DH



Fonte: Próprios autores

Após a apresentação da nossa proposta, ressaltamos outra finalidade almejada neste material, que é a de compor numa alternativa aos livros e outros materiais didáticos que conduzem a raciocínios prontos, propondo textos

e ilustrações que permitam aos alunos, mesmos os menores, a capacidade de elaborar suas próprias reflexões e conclusões.

O material proposto também abre um leque de oportunidades para que os professores possam trabalhar em sala de aula com seus próprios conceitos sobre a temática da educação em direitos humanos e, assim, fomentar nos alunos a interação e o contato com as diversidades que os cercam.

As contribuições almejadas para a educação em direitos humanos e cidadania seriam, principalmente, promover e estimular situações relacionadas à prática da tolerância e do respeito às diversidades culturais, sexuais e étnicas, as quais estariam pautadas no processo necessário de “[...] formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres [...]” (BRASIL, 2003, p. 23).

Acreditamos que é também uma função da escola e dos seus educadores trabalhar a diversidade na sala de aula e, deste modo, contribuir para a formação de cidadãos com valores humanos que sejam capazes de respeitar as diferenças culturais, étnicas, religiosas, ideológicas, entre outras particularidades.

Assim, propomos um material didático que apresente narrativas e ilustrações que levem as crianças a discutir sobre temas relacionados aos direitos humanos, sem, contudo, afastar-nos do compromisso com uma educação infantil que assegure a organização de uma rotina que permita às crianças o riso, a alegria, a criatividade, a autonomia, o prazer, o lúdico, a descoberta, enfim, o direito de ser criança.

Por fim, acreditamos que a Educação em Direitos Humanos no Ensino Infantil pode proporcionar às crianças aprendizagens fundamentais que servirão de alicerce para a formação voltada para a cidadania. O material aqui apresentado não somente pode ser utilizado por outros professores como também pode servir de estímulo para que outros mais sejam criados.

6.1.1. Justificativa

Esta proposta de ensino justifica-se pela necessidade de implementação da educação em direitos humanos na educação infantil. Também foi pensado em como proporcionar uma educação em direitos humanos que reflita nas mais

diversas situações do cotidiano das crianças, permitindo que elas possam adquirir uma cultura de valores essenciais à convivência social.

Nessa proposta, também refletimos sobre o panorama atual cercado de retrocessos no que se refere aos Direitos Humanos, comprovando-se a necessidade de inserção da educação voltada para o assunto nas escolas de modo mais significativo, manifestando-se em atitudes simples do cotidiano das crianças e contribuindo para a formação cidadã.

6.1.2. Metodologia

Amparamos na importância da inserção da Educação em Direitos Humanos, com foco na educação infantil, de forma mais significativa. E ainda, sugerimos que esta temática não fique sujeita apenas a uma opção do docente, mas antes, que seja efetivamente desenvolvida no ambiente escolar.

Neste sentido esta proposta didática “Direitos Humanos com o Senhor DH” foi elaborada para que o professor do ensino infantil consiga utilizá-la em qualquer momento no decorrer de suas aulas, podendo desenvolver nas crianças, principalmente no campo da experiência, “o eu o outro e nós” onde, conforme solicitado pela BNCC, as crianças devem ser conduzidas para a compreensão e o estabelecimento de interações com as outras crianças e os adultos, construindo o seu modo de agir, sentir, pensar e descobrir, e percebendo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, formas de agir, sentir, pensar e etc.

6.1.3. Resultados esperados

Os benefícios esperados a partir da aplicação dessa proposta são os de contribuir para a introdução das diversas temáticas que envolve a educação em direitos humanos no ensino infantil, preparando as crianças para uma vida social mais saudável.

Almejamos com este material, para além da inserção das diversas temáticas relacionadas aos direitos humanos no ensino infantil, ampliar os debates sobre a difusão desse assunto entre os educadores, de modo que outros materiais semelhantes possam surgir.

É por meio da educação em direitos humanos que atitudes simples adotadas rotineiramente podem resultar em uma sociedade mais justa, igualitária e cumpridora dos seus direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa foram levantados dados como os aspectos históricos da educação infantil e da educação em direitos humanos, sua atual configuração no Brasil e quais iniciativas estão sendo apresentadas para implementação da educação em direitos humanos nessa etapa de ensino.

Verificamos que, apesar de existir um avanço nas discussões sobre o tema direitos humanos por parte das políticas públicas, a educação em direitos humanos ainda não se encontra enraizada nas práticas escolares, sendo abordada, muitas vezes, de maneira facultativa e não direcionada, fato que contribui para uma inserção superficial ou até mesmo ausente no cotidiano escolar, uma vez que, ainda persistem muitas dúvidas sobre como abordar assuntos relacionados à cidadania, liberdade, justiça, fraternidade, ética, igualdade, respeito, direitos e deveres. Acreditamos que a divulgação de informações sobre o progresso de programas e ações governamentais voltadas para os direitos humanos na educação deveriam ser expostas com maior veemência nas escolas através, por exemplo, da formação continuada de professores e gestores, por meio da ampliação de discussões sobre o tema nos espaços escolares, para que exista uma maior percepção sobre a importância da EDH.

No Brasil, conforme demonstramos, existem diversos documentos que apresentam a importância da Educação em Direitos Humanos para a formação da cidadania, no entanto, a assertividade desta inclusão no ambiente escolar ainda se encontra em processo de desenvolvimento. Algumas iniciativas governamentais têm promovido a educação em direitos humanos por meio da oferta de materiais contendo sugestões de oficinas para serem trabalhadas nas escolas, diretrizes que norteiam essa temática, cartilhas e cursos afins.

No entanto, as iniciativas voltadas para a área, na maioria das vezes, estão destinadas apenas ao público adulto e jovem, ficando as crianças pequenas fora das discussões. Conforme observado anteriormente, o ensino infantil é o primeiro espaço em que as crianças iniciam suas vivências sociais e, portando, caracteriza-se como uma fase na educação básica propícia para o desenvolvimento de questões relacionadas a educação em direitos humanos,

como, por exemplo, o respeito à diversidade, a consciência de igualdade e o princípio de solidariedade.

Acreditamos que a educação em direitos humanos, se inserida desde a primeira infância, pode contribuir de maneira efetiva num dos principais objetivos da educação, qual seja, a formação para a cidadania. Por meio da educação em direitos humanos, diversos temas que envolvem os valores essenciais ao convívio social podem ser discutidos e vivenciados, colaborando, desde o princípio, para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres.

Para isso, faz-se necessário utilizar diversas ferramentas para as crianças da educação infantil, levando-as a entender seus direitos e deveres e o que devemos fazer para que tenhamos uma sociedade mais justa. Transformando as atividades em um prazer para as crianças é possível fazê-las entender o que é o respeito pelo outro e a importância dessa atitude na vida das pessoas.

Assim, propomos o material “Direitos Humanos com o Senhor DH”, no intuito de, por meio dos personagens, estimular nos alunos a discussão de temas referentes ao respeito, a diversidade, a igualdade, a tolerância e a solidariedade, adentrando em questões que envolvam o gênero, a identidade pessoal, os idosos, a aparência física, os deficientes, as boas atitudes e regras sociais, sempre dentro de uma linguagem apropriada ao público infantil, em especial, para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Dado o cenário atual, marcado por situações de desrespeito, discriminação, violação dos direitos humanos, descumprimento dos deveres, entre outros, acreditamos ser imprescindível a inserção da educação em direitos humanos de forma mais efetiva na educação básica brasileira. A partir de iniciativas piloto como esta que apresentamos, conseguiremos disseminar a importância de tal temática nos âmbitos social e escolar, impactando positivamente na instrução da população. Para além da convivência social, possibilitaremos que nossos alunos estejam capacitados a defender seus direitos e atuar plenamente como cidadãos de forma a caminhar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ABDANUR, E. Parques infantis de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 36, p. 263-270, 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/72016/75262>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 182-203, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0182.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

AMARILHA, M.; SILVA, S. F. Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 93-114, Aug. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000200093&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ARAÚJO, A. S. S.; AFONSO, M. L. A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 46-60, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1887>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, S. G. (org.) **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. 270 p. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/15275/2/impactos-violencia-escola.pdf>>. Acesso em: 16. jan. 2019.

BARBOSA, A. A.; MAGALHÃES, M. G. S. D. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. Boa vista: **Portal de revistas da UFRR**, 2008. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/examapaku/article/viewFile/1456/1050>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BARBOSA, L. C. S. Reflexos da declaração universal dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista de Direito Internacional e Globalização Econômica**. Vol. 03, nº 03, 2018. ISSN: 2526-6284. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/DIGE/article/view/38684>> Acesso em: 10 nov. 2019.

BATISTA, V. O. As declarações de direitos. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, n. 36, p. 251-267, fev. 2014. Disponível em: <<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/1132>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BENEVIDES, M.; AMORIM, R.; REGO, E. Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise do currículo e da formação docente nas licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. **Revista Contexto & Educação**, 33(104), 291-322, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.291-322>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BICUDO, H. O desafio dos direitos humanos. In: KEIL, I.; ALBUQUERQUE, P. F.; VIOLA, S. (Org.) **Direitos humanos: alternativas de justiça social na América Latina**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 10 dez. de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 1, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB nº 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr. de 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009a.

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

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 1999b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 ago. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Palácio do Rio de Janeiro em 19 de abril de 1879. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006a**. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009b**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 14 de dez. 2019.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos – PNEC-DH**. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/programa-nacional-de-educacao-continuada-em-direitos-humanos>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1996, p.27.833.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 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 para a 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. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979**. Código de Menores. Diário Oficial da União, Seção 1, n. 196.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, p.13.563.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª Versão do parecer. Atualizada em 18 set. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Os Direitos Humanos** – ilustrações de Ziraldo/ Estúdio Megatério. 2008. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1311.html>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série):** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 out. 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. **Documento final da Conferência Nacional de Educação** – CONAE. Brasília: MEC, SEA, 2010.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC). Ministério Público Federal (MPF). Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana

(CDDPH-MT). **Cartilha sobre os Direitos do Cidadão**. Mato Grosso, 2009c. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-humanos/cartilha-direitos-do-cidadao-volume-i-pfdc>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Programa Mais Educação. Série Cadernos Pedagógicos. **Caderno Direitos Humanos em Educação**, 2009d. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/direitos_humanos.pdf. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 ago. 2003, Seção 1, p. 12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Texto para ser discutido nas Audiências Públicas da Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2011.
BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revela**: periódico de divulgação científica da FALS, Ano IV, N^o VIII, jun. 2010.

BRITO, K. R. S. Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-79, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/16882>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BUENDGENS, J. F.; CARVALHO, D. C. O Preconceito e as Diferenças na literatura Infantil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 591-612, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200591&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2020.

CAMPOS, R. K. N.; PEREIRA, A. L. S. **Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940)**. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12, Curitiba. 2015.

CANDAU, V. M. F. Direito a educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc. Campinas**, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul. - set. 2012.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANDAU, V. M. F.; et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CARDOSO, C. M. **Educação Infantil em Direitos Humanos**. In: Juliana Campregher Pasqualini; Yaeko Nakadakari Tshako. (Org.). Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. 1ed.Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. II Simpósio nacional de ensino de ciência e tecnologia. Ponta Grossa, PR, 2009. Disponível em: http://www.pg.utfpr.edu.br/sinect/anais/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

CEE. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE Nº 53/2005**. Qualificação Necessária dos Docentes para Ministrarem aulas na Educação Básica. Sala da Câmara de Educação Superior, em 07 de dezembro de 2005.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur, Rev. int. direitos human.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452005000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: **Revista Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p.173-191, 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152> Acesso em: 22 set. 2020.

CME. Conselho Municipal de Educação. **CME nº 5 de 28 de dezembro de 2004**. Exigência mínima de formação inicial para profissionais em educação no sistema municipal de ensino de São Paulo. Sala do Plenário, 16 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/indicacao-secretaria-municipal-da-educacao-cme-5-de-29-de-dezembro-de-2004>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

COGGIOLA, O. **A segunda guerra mundial: causas, estrutura, consequências**. 2014. Disponível em: <<https://raquelcardeiravarela.files.wordpress.com/2014/11/oc-segunda-guerra-mundial-2.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

CORSARO, W A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “Faz de conta” das crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CRUZ, M. N. Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200259&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p.29-63.

ECHTERHOFF, G. et al. **Direitos humanos e relações étnico-raciais**. 1. ed. Curitiba-PR: IESDE Brasil, 2018.

FARIA, A. C. E. et. al. Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na Educação Infantil. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Número 12. Jan/Jun de 2012. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>>. Acesso em: 14 jan. de 2020.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

GOES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 116-131, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2020.

GUIMARÃES, E. F. A construção histórico-sociológica dos direitos humanos. **Org & Demo**, Marília, v.11, n.2, p. 95-112, jul./dez., 2010.

HEREDERO, E. S.; OLIVEIRA, E. A.; TREVISAN, F. C. B. **A educação infantil e os direitos humanos: uma análise pós os 70 anos da declaração universal**. 13 f. Artigo Científico. XIV Encontro Ibero-americano de Educação. Faculdade de Ciências e Letras - UNESP. Araraquara, 2019. Disponível em: <https://doity.com.br/xiv-eide-encontro-iberoamericano-de-educacao/blog/mesas-de-trabalho-eixo-3>. Acesso em: 10 dez. 2019.

HERKENHOFF, J. B. **Direitos Humanos: Uma ideia, muitas vozes**. Aparecida, SP. Editora Santuário, 1998, p. 97.

INEP. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

INEP. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2010: visão geral dos principais resultados**. Brasília, DF. 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

KIAN, B. S; MURAD, A. K. **Legado inglês ao direito constitucional moderno: uma abordagem dos princípios oriundos da magna carta**. Encontro Toledo de Iniciação Científica (ETIC). v. 12, n. 12, 2016. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/5542>. Acesso em: 21 dez. 2019.

KISHIMOTO, T. M., SANTOS, M. L. R., BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, 2007, 33 (3), 427-444.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T.M., PINAZZA, M.A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed; 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 59-92.

KUHLMAN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, Aug. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2020.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LINO, M. A. **Educação de Infância, currículo e Teatro: um estudo histórico sobre o discurso oficial em Portugal (1882-1997)**. Dissertação de mest., Educação Artística, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.1/676>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

LORENZATO, S. **O Laboratório de ensino na formação de professores**. 1a. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, p.3-37, 2006.

LUCKESI, C. C. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MACEDO, E. E. **Os direitos das crianças no centro da luta por creches. Seminário Internacional**. Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373327287_ARQUIVO_Osdireitosdascriancasnocentrodalutaporcreche.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MACIEL, T. S. BRABO, T. S. A. M. Educação em direitos humanos na educação infantil: em busca de novos caminhos. **Trilhas Pedagógicas**, v. 7, n. 7, ago. 2017, p. 23-40. Disponível em: <http://fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume7/2.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001) [online]**. Maringá: Eduem, 2012. As políticas públicas para a educação infantil e a dinâmica do capitalismo. pp. 75-162. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854-05.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MOURA, S. G.; BARREIRA, M. M. L. Agressividade infantil no contexto escolar: contribuições do psicólogo para a formação de professores. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 236-249, jul./dez. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.unifor.br/rh/article/download/7480/5551>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

NICEIAS, M. D. T. **Cancioneiro Folclórico Infantil e Estigma: Uma análise a partir da Educação em Direitos Humanos** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Direito (FD), Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, R. M. R. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUE, T. H. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis, Editora da UFSC, 2008. p. 22-37.

OLIVEIRA, V. E.; SILVA, M. P.; MARCHETTI, V. Judiciário e políticas públicas: o caso das vagas em creches na cidade de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 652-670, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300652&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos: 70 anos**. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/#>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 23 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC)**. Paris: ONU, 1966.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Plano de Ação para a primeira etapa do Programa Mundial (2005–2007). Nova York/Genebra, 2006.

ORIANI, V. P. **Direitos humanos e gênero na Educação Infantil: concepções e Práticas pedagógicas**. 2010, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

_____. Direitos humanos na educação infantil: algumas reflexões. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.2, p. 186-195, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/208/185>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-Line**, 9(33), 78-95, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PICCININ, P. V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76p. Trabalho

de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeus, interamericano e africano. 6. ed. rev.; ampl., e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 5. Ed. São Paulo: Max Limonad, 2002.

REIS, M. P.; TORRES, E. P. P; COSTA, B. H. R. Infância, escola e literatura infantil: livro para criança não precisa ser educativo. **Revista Psicopedagogia** v.33, 2016, p. 184-95.

RODRIGUES, F. S.; LIMA, A. L. G. **Instituições de assistência à infância no Brasil nas décadas de 1880 a 1960**: um estudo da legislação federal. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal- Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7113.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2019.

SACAVINO, S. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis: DP&A; De Petrus, Rio de Janeiro: Editora Nova América, 2009.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. O. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0131.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2020.

SANTOS, S. V. S. Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e188125.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SÃO PAULO. Rede Municipal de Educação de São Paulo. **Educação em direitos humanos**: diversidade e discriminação. 3 e. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, julho de 2019. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar/diversidade-e-discriminacao/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos teóricos da educação infantil**. 2ª ed. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

SILVA, J. C. J. Análise histórica das constituições brasileiras. **Ponto-e-vírgula**, n. 10, p. 217-244, 2011. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/viewFile/13910/10234%3E>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SILVA, Q. C. S. O Acesso à Justiça como Direito Humano Fundamental: Retomada Histórica para Se Chegar à Concepção Atual. **Direito Público**, v. 9, n. 49, dez. 2013. ISSN 2236-1766. Disponível em: <<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/2202>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

SILVA, P. A. O papel da escola no processo da socialização na educação infantil. Revista PLUS FRJ: **Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, p. 68, nº 3, jan. 2017. Disponível em: <https://www.faculdadeplus.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/06-Artigo-O-PAPEL-DA-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SIQUEIRA, A. C. **A garantia ao direito à convivência familiar e comunitária em foco**. Estudos de Psicologia, Campinas. 29: 3, 437-444, 2012.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. Encontro de pesquisa em educação, IV jornada de prática de ensino, XIII semana de pedagogia da UEM: “infância e práticas educativas”. Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2020.

TORRES, L. H. A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. **Biblos**, Rio Grande, 20: 103-116, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/724>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

UNESCO. **Ensinar respeito por todos: guia de implementação**. Brasília: 2018. 301p. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261591>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

_____. Plano de Ação: **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**; 1ª. fase. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

VILLAR, A. E. V. **Extensão universitária: concepções e ações na UFRN, sob a temática direitos humanos e justiça no período de 2008 a 2010**. 2011. 130 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2015.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de Música**: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.