



## “Escovando” as agendas: a escola de educação infantil na década de 1990

“Brushing” the agenda: the child education school in the 1990's

“Cepillado” las agendas: la escuela de educación infantil en los años 90

Rudá Morais Gandin

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0001-5416-4367>

<http://lattes.cnpq.br/9168048253233680>

[rudamgandin@gmail.com](mailto:rudamgandin@gmail.com)

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2

<https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

<http://lattes.cnpq.br/0198429449537597>

[alboni@alboni.com](mailto:alboni@alboni.com)

### Resumo

O artigo investiga a escola de Educação Infantil na década de 1990, no Brasil, a partir da análise de duas agendas que serviam de comunicação entre a família da criança e seus professores. A fim de interpretar as práticas do “Presipe”, uma instituição localizada no município de Londrina, pertencente ao antigo Instituto de Previdência do Paraná, o IPE, adota-se a ideia de cultura escolar em Julia. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, discute-se o caráter litúrgico das agendas; as políticas educacionais em curso nos anos de 1990 direcionadas à educação infantil; e o conteúdo dos bilhetes que havia nessas agendas, no intuito de compreender os objetivos pedagógicos da instituição. Conclui-se demonstrando que o “Presipe” era mantido sobretudo com recursos da comunidade, e que as práticas ali empreendidas guardavam uma preocupação com o ingresso das crianças no ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Agendas escolares; História da Educação.

## Abstract

The article investigates the school of Early Childhood Education in the 1990s, in Brazil, from the analysis of two agendas that served as communication between the child's family and their teachers. In order to interpret the practices of the "Presipe", an institution located in the city of Londrina, belonging to the former Welfare Institute of Paraná, the IPE, we adopt the idea of school culture in Julia. Based on bibliographic and documental research, we discuss the liturgical character of the agendas; the educational policies in course in the 1990s directed to children's education; and the content of the notes in these agendas, in order to understand the pedagogical objectives of the institution. We conclude by showing that the "Presipe" was maintained mainly with community resources, and that the practices undertaken there were concerned with the children's entry into elementary school.

**Keywords:** Early Childhood Education; School diaries; History of Education.

## Resumen

El artículo investiga la escuela de Educación Infantil en la década de 1990, en Brasil, a partir del análisis de dos agendas que sirvieron de comunicación entre la familia del niño y sus profesores. Para interpretar las prácticas de la "Presipe", institución ubicada en el municipio de Londrina, perteneciente al antiguo Instituto de Previsión Social de Paraná, el IPE, adoptamos la idea de cultura escolar en Julia. A partir de la investigación bibliográfica y documental, se discute el carácter litúrgico de los temarios; las políticas educativas en curso en la década de 1990 dirigidas a la educación infantil; y el contenido de las notas que figuraban en estos temarios, para comprender los objetivos pedagógicos de la institución. Concluimos mostrando que el "Presipe" se mantenía principalmente con recursos de la comunidad, y que las prácticas que allí se realizaban tenían que ver con el ingreso de los niños a la educación primaria.

**Palabras clave:** Educación infantil; Programas escolares; Historia de la Educación.

Recebido: 06/09/2025

Aprovado: 03/11/2025

## Introdução

O poeta Manoel de Barros escreveu em seu livro “Memórias Inventadas” que gostaria de escovar as palavras para “escutar o esgar de cada uma”, assim como os arqueólogos fazem ao escovar ossos para achar vestígios de antigas civilizações, enterradas por milhares de anos (Barros, 2018, p.17). Dedicar-se ao esquadrinhamento das agendas, ou mesmo dos cadernos, é realizar, da mesma forma que Barros e os arqueólogos, uma escovação das aparências, necessária para chegar ao profundo das coisas, escamoteadas pelos efeitos do tempo e da atividade humana.

Análogo ao trabalho dos historiadores, que se ocupam de algum material para transformá-lo em história (Certeau, 2013), o exercício de escovar é decorrente da curiosidade em torno das coisas, definidas por uma essência quase sempre submersa, onde habitam suas origens, percursos e o restante de suas características, tão somente revelados após os esforços dos sujeitos em conhecer o desconhecido, geralmente encoberto pelas manchas do tempo. Sem apresentar-se de imediato, o que se mantém imerso deixa sinais ou vestígios de seu passado, pois impossibilitadas de existir como antes, certas coisas só voltam à vida em função dos que detêm a arte de escovar, como é o caso do trabalho do historiador, que, em posse das regras que o guiam, desvela o aparente, convidando-o a se mostrar desde uma nova roupagem, dada pela história de quem a escreveu.

Tomar as agendas como objeto a ser “escovado”, a fim de investigar o passado da escola de educação infantil, traduz uma preocupação com a trajetória da materialidade escolar, reconhecendo em seu estudo a chance de melhor compreender a formação oferecida às crianças em um dado período. Sobre esse interesse, Souza (2007, p.169) observa que “os artefatos são produto do trabalho humano [...]”, e, portanto, “atuam como mediadores” de suas atividades. Constitutivo da cultura do lugar no qual se acham absorvidos, os materiais se configuram, como destaca Escolano Benito (2010, p.52,) em uma “história efetiva da instituição e dos agentes que têm gerido a educação”<sup>1</sup>, bem como dos professores e professoras, alunos e alunas que a frequentam, imprimindo um “catálogo de experiências que levam à produção dos objetos nos quais essa cultura se concretiza [...]”<sup>2</sup> (Escolano Benito, 2010, p.49), como é o caso do estabelecimento das agendas escolares nas instituições de Educação Infantil.

Remeter-se às agendas não foi algo ocasional, e a compreensão delas como tal é uma opção metodológica que procedeu da análise dos escritos em seu interior. Então, convém relatar os motivos pelos quais se levou a utilizá-las nesta pesquisa, bem como esclarecer o porquê da escolha pelo termo agenda e não caderno escolar.

Em primeiro lugar, a denominação dos materiais como agenda deriva da maneira como o seu interior se encontrava organizado, com datas em todas as páginas e nas quais há um recado ou bilhete aos familiares do proprietário das agendas, neste caso, pertencentes a uma única criança de cinco anos, referente ao ano de 1993, doravante intitulada neste artigo como “Agenda A”; e à mesma criança, agora com seis anos, no caso da agenda do ano de 1994, doravante intitulada como “Agenda B”. Ambas as agendas possuíam na capa um tipo de identificação, acompanhada de figuras, e, internamente, o endereço da residência e telefone da família da criança. No caso da primeira agenda, “A”, as folhas eram agrupadas por um espiral, e ela possuía 15 cm de comprimento e 9,5 cm de largura. Já a segunda agenda, “B”, possuía 14,5 cm de largura e possuía 10 cm de altura.

Quanto ao motivo do uso destas agendas como objeto de pesquisa, explica-se em função do ineditismo do material, ainda não explorado, e, também, por ocasião da história da instituição de Educação Infantil a que pertence, o “PRESIPE”, mais recentemente com

<sup>1</sup> “historia efectual de la institución y de los agentes que han gestionado la educación” (Tradução dos autores)

<sup>2</sup> “catálogo de experiencias que conducen a la producción de los objetos en que se concretiza dicha cultura [...]”

dificuldades financeiras para se manter, conforme o relato do site de notícias “Bonde”, informando que a escola “está com a corda no pescoço” (Site Bonde, 2018). Situado no município de Londrina, o “PRESIPE” era vinculado ao antigo Instituto de Previdência do Paraná, o IPE, apoiado com recursos públicos e da comunidade. Importante mencionar que o IPE se tornou PARANA PREVIDENCIA em 1998, fruto da Lei estadual nº 12.398 de 30 de dezembro (Paraná, 1998), e, com isso, suspeita-se que a instituição de educação infantil começou a passar por dificuldades, do ponto de vista financeiro, uma vez que deixava de possuir apoio do poder público estadual.

Ademais, cabe situar as agendas como componentes das práticas escolares, inscritas naquilo que o campo em história da educação tem delimitado como “cultura escolar”, aqui compreendida segundo “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (Julia, 2001, p.10). Portanto, como parte da cultura da escola de educação infantil em questão, o estabelecimento das agendas em sua vida cotidiana pode ser compreendido a partir do resultado de múltiplos fatores, provenientes, de um lado, das práticas dos sujeitos, condicionadas pelas demandas do dia a dia da instituição; de outro, do efeito histórico, decorrido, no caso brasileiro, das transformações no âmbito de sua organização escolar, no final do século XIX. A este respeito, Razzini (2008), em seu trabalho sobre os instrumentos de escrita na escola, esclarece a forma por meio da qual as instituições de ensino foram adotando novas tecnologias e incorporando novas práticas ao seu interior, a exemplo do uso do livro didático e da substituição da pena de ave pela pena metálica, bem como o emprego de outros tipos de materiais escolares.

No caso do presente trabalho, as agendas, possivelmente em função de sua finalidade em promover a comunicação entre a família da criança e a escola, podem ser tomadas como “objeto escolar”, coisa que se define, segundo Souza (2007, p.177), conforme a “intencionalidade e do uso em determinadas situações e condições históricas”, uma vez que se constituíam como ingredientes quase que indispensáveis da vida da instituição, pois o andamento de suas ações era possível porque a família correspondia aos recados das professoras, que solicitavam vários tipos de materiais e informações, decerto para desenvolverem algum tipo de prática com as crianças. No entanto, essas agendas guardavam, apesar de servirem a um objetivo em comum, características diferentes. Enquanto a “Agenda A” era do ano de 1993, e a criança do “Jardim I”, da prof<sup>a</sup> Gisele, a “Agenda B” era do ano de 1994, certamente do “Jardim II”, da prof<sup>a</sup>. “tia” Neide. Outra diferença entre as agendas se refere ao período de comunicação com a família da criança. Enquanto na “agenda A” o período é de 12 de março de 1993 até 14 de dezembro de 1993, na “agenda B” é de 30 de maio de 1994 até 29 de novembro de 1994.

Este artigo, apoiado em pesquisa documental e bibliográfica, se acha organizado em três sessões. Na primeira se discute a agenda como parte de um conjunto de ritos da escola de educação infantil, a partir da análise de sua regularidade enquanto meio de comunicação entre instituição e família da criança, seja no intuito de requerer materiais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas ou de materiais de higiene; na segunda sessão é discutida, mesmo que de forma breve, a política educacional, especialmente em relação à infância, nos anos de 1990, marcada, no caso brasileiro, pela participação dos organismos internacionais; na última sessão, analisa-se as duas agendas, tentando extrair de suas folhas as práticas escolares em curso no “PRESIPE”. Ao fim, tenta-se compreender a diretriz pedagógica daquela instituição, como também a dinâmica política e de organização que se aventava por detrás dos bilhetes, aderidos nas agendas.

## Rito e ritualização das práticas na Educação Infantil

No texto de Boto (2014, p.102), logo em seu início, há uma interpretação “de que a vida escolar se desenrola no tabuleiro social como um rito, como uma liturgia”. Ainda de acordo com a autora, “há uma maneira de ser escola, que se expressa mediante rituais, mobilizando sentimentos, experiências e símbolos”. Disto, depreende-se que as agendas, em decorrência da concentração de bilhetes, espelham uma habitualidade, impossível de ser interrompida, porque se fazem indispensáveis no dia a dia das instituições, seja para solicitar um brinquedo, uma informação acerca da criança, um material de higiene etc., não obstante guardem diferenças, identificadas por ocasião do conteúdo das mensagens e da forma como os professores nelas se colocam.

Ainda, de acordo com Boto (2014, p.103), “existe, na dinâmica educativa, uma lógica interna que instaura regras, normas, leis e indicativos da vida escolar, com seus rituais e suas rotinas, com seus usos e seus costumes” (BOTO, 2014, p.103), que torna cada instituição singular, estranha ao habitual de seus vizinhos, atados a suas particularidades, quais sejam, de região; de sujeitos que educam e são educados; e de interpretação que estes realizam das leis. Assim, entende-se que os recados das agendas se configuram num indicativo acerca das práticas cotidianas da escola, e, portanto, de sua liturgia, uma vez que anunciam intencionalidades políticas e pedagógicas. Ao passo que se observa os pedidos dos professores nas agendas, deduz-se o projeto em curso, a proposta a ser trabalhada com as crianças, e a concepção de educação dos profissionais.

O escrever das agendas, levado a cabo pelos professores, quase diuturnamente, não revela, contudo, uma projeção solitária, deslocada dos condicionantes históricos. Essa prática, igualmente a tantas outras, ajuda a construir ou “constroem uma trama, na qual interagem tradições históricas, variantes regionais e locais, elementos formativos dos docentes, apropriações dos sujeitos, entre outras variáveis que operam na realidade [...]” (Escolano Benito, 2017, p.146). Tais ações se confundem, por vezes, com a história da instituição, como se ambos fossem um, ignorando as mudanças que se caracterizam pela rejeição e/ou aceite de determinadas práticas em seu interior. Ou seja, o emprego das agendas além de não ser natural, tampouco é constructo de um grupo ou de alguém em particular. Na verdade, sua utilização passa por um conjunto de circunstâncias, parida pela necessidade dos professores de se comunicarem com as famílias, coisa emersa a partir da trama na qual se encontram.

Os bilhetes inseridos nas agendas, direcionados às famílias, além de serem regulares, reforçam a natureza litúrgica dessa prática, em particular para solicitar materiais ou pesquisas sobre assuntos específicos, essencialmente no caso dos artefatos do presente estudo. Na agenda “A”, por exemplo, os profissionais pedem à família para trazer, no dia 13 de abril de 1993, “2 caixas de fósforos vazias [...]”, e, no dia seguinte, “trazer um boné sexta feira” (Agenda A, 1993). Também pedem, dois dias depois, para que se pesquise sobre o índio. Na agenda “B” há, similarmente, outras solicitações, como a do dia 07 de junho e a do dia 08 do mesmo mês, em que é solicitado “trazer uma figura de uma natureza bonita e bem cuidada” e “trazer figura de natureza destruída” (Agenda B, 1994).

Num universo de centenas de milhares de agendas, talvez seja impossível afirmar que todas se caracterizavam segundo esses atributos. Na verdade, o uso de agendas em instituições de educação infantil certamente é diverso, sendo necessária uma pesquisa mais ampla e sistemática para traçar o perfil de sua natureza. Todavia, com as agendas que se tem em mãos, fica bastante evidenciado o seu triplo caráter: (1) pedagógico, uma vez que os professores solicitavam materiais e a realização de pesquisas às famílias; (2) político, haja vista que o conjunto de bilhetes expressos nas agendas guarda um conteúdo em particular e, por consequência, uma intencionalidade, que tende a educar as crianças

conforme uma perspectiva social; e, por último, (3) informativo, porque, de fato, os bilhetes informavam às famílias as datas de reuniões, eventos e início e término do ano letivo, além de feriados e datas comemorativas.

Reconhecidas, muitas vezes, em decorrência de seu uso nos ambientes escolares, as agendas se inserem num rol de práticas que, como a dos cadernos e a de outros materiais, foi absorvida pelas instituições por ocasião dos aspectos de ordem pedagógica, além de econômica e histórica. Por isso, o entendimento quanto à sua utilização não pode escapar da ideia de escola como uma instituição que “[...] compõe, por seus fazeres e haveres, uma forma de liturgia” (Boto, 2014, p.102). Em outras palavras, as instituições são capazes, segundo o que produzem, de parir “modos particulares de ser”, que se atrelam e germinam em conformidade com os sujeitos ao seu redor, tornando algo cujo contorno é distintivo.

Outra questão a ser ponderada sobre a ritualização das agendas diz respeito às consequências dos acontecimentos externos e internos à escola. Estes contribuem, com efeito, na consolidação de qualquer prática em curso, embora existam algumas que se alongam em detrimento de outras, seja em virtude das legislações (aspecto externo) ou de acordos que se realizam entre a comunidade escolar (aspecto interno). Então, o processo de incorporação das agendas à vida cotidiana escolar dá a si, a depender da instituição, características que se relacionam com o manejo desses artefatos, como se cada sujeito nele implicado entregasse uma aparência. Um exemplo disto é o caso das agendas, objeto de análise deste artigo, na qual os professores, a Associação de Pais e Mestres (A.P.M) e a família da criança trocam mensagens, atribuindo um modo; um valor; uma finalidade; e, por último, uma estética ao objeto, isto é, o emprego da agenda é a síntese dessas várias mãos, que os modulam e nele escrevem. Isso remete-se a consideração de Escolano Benito (2017, p.150), ao compreender que a microssociedade escolar, “em sua cotidianidade [...] recria [...] o território e a cultura ritual nele vigente”, quer dizer, no caso deste estudo sobre agendas, que elas, na medida em que são utilizadas cotidianamente, podem recriar modos diferentes de serem empregadas, implicando na mudança de práticas até então usais.

Para finalizar as reflexões sobre as agendas como componentes de um rito em particular da escola, convém apontar que os seus envios às famílias, longe de serem protocolares, exprimem uma intencionalidade de cunho pedagógico e, igualmente, político, quiçá camuflado pelas mensagens curtas e aparentemente desinteressadas, não obstante seja possível visualizar por meio de outros bilhetes, sobretudo os que se originam da A.P.M e direção da escola, uma natureza política, porque a elas cabia o papel de solicitar recursos financeiros, bem como a marcação de reuniões com os professores, além de se posicionarem em relação às dificuldades de recebimento salarial dos funcionários etc. Curioso observar que o encaminhamento de recados é diário, não semanal, não mensal e, tampouco, anual, ainda que seu envio seja condicionado à presença ou não de algum professor em particular, porque, certamente, deve haver os que são mais pontuais que outros nesse trabalho de envio, embora todos enviem independentemente da frequência. É o que se leva a pensar, a partir da análise das agendas pesquisadas deste artigo.

## **A política de Educação Infantil nos anos de 1990**

Antes de adentrar as agendas, “escovando-as”, procurou-se adotar a ideia de Oliveira (2009, p.23), segundo a qual “para compreender o que se passa entre os muros da escola, é necessário observar fora deles”. Então, nesta parte do artigo, o objetivo é traçar um esboço sobre o cenário da política educacional no fim do século XX, tentando entender os efeitos de seu desdobramento na oferta da educação infantil no país, em particular no Paraná e no município de Londrina, lugar onde ficava a instituição em que as agendas foram requeridas e produzidas.

No início dos anos de 1990, o Brasil experimentava a recém promulgação de sua mais nova Constituição, conhecida como cidadã e diferenciada das demais em decorrência da assinalação dos direitos como parte anterior a da organização do Estado (Cury, 2013). Segundo Cury (2013, p.197), “é como se o Estado devesse se organizar em função do preenchimento da prioridade posta nos direitos da cidadania”. A propósito, é com esta Carta Magna que a Educação Infantil passa a ser reconhecida como um direito da criança, e certamente é a partir dela que, anos mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), vê-se consolidar como a primeira etapa da educação básica no país, conquista situada no âmbito daquilo que Kuhlmann Jr. (2016) considerou como superação dos espaços de segregação social, em que se isolavam as crianças mais pobres em instituições de educação ligadas aos órgãos de assistência social.

Ocorre nesse período, também, a implementação de outra lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, de acordo com Nunes e Corsino (2012, p.17) “sintoniza a infância brasileira como um tempo especial da existência social dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como um ser social que necessita ser protegido e amparado”. Todo esse aparato legal que se inaugurou, muito provavelmente interferiu no modo pelo qual se deram a oferta, as práticas e a política voltadas à educação infantil no início dos anos de 1990. Antes, predominantemente ligada à saúde e ou à assistência social, coube desde então às secretarias de educação municipais e estaduais a elaboração de propostas, do currículo e da oferta da educação às crianças. Todavia, como explica Kuhlmann Jr (2000, p.7), “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente [proporcionou] a superação da concepção educacional assistencialista”, não obstante a defesa de seu caráter educacional pelo movimento de luta por creche, como ocorreu no fim dos anos de 1970, liderado em especial pelas mulheres operárias, que conseguiram, segundo Nascimento (2012), a expansão de sua oferta na rede pública.

Interessante observar que o cenário do país, logo após sua redemocratização, era de reforma do Estado e, também, de reformulação de suas políticas educacionais, impulsionadas pelos acordos com as agências internacionais. A respeito disso, Oliveira (2009) analisa que, desde a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, as políticas educativas, particularmente nos países mais pobres e populosos do mundo, passaram a buscar uma educação para a equidade social, sob forte influência dos organismos internacionais, vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU). Ainda segundo a autora, isso se deu por meio de “assistência técnica prestada aos ministérios ou na forma de empréstimos que termina[vam] por definir o tipo de empreendimento educativo que era orientado pelas linhas de financiamento disponíveis” (Oliveira, 2009, p.25).

Também acerca desse contexto, Campos (2013) afirma que a educação ocupou uma centralidade estratégica, ligada a uma lógica econômica. “Seguindo essa lógica, a educação é proclamada [...] como *eixo da produtividade com equidade*, o que torna necessário [...] garantir a oportunidade de acesso e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem a fim de promover a equidade pretendida” (CAMPOS, 2013, p.197, grifo do autor). Mais particularmente acerca da educação infantil, Campos (2013), ao analisar alguns documentos que foram produzidos pela UNESCO e UNICEF, percebe

a indicação para uma organização da educação das crianças de 0 a 6 anos segmentada pela idade: para os menores de 3 anos, as indicações se pautam pela lógica de proteção, nutrição e educação das famílias; diferentemente, para as crianças maiores de 4 anos, as indicações ainda são pensadas tendo em vista a escolaridade futura. Com isso, observamos uma ratificação da antiga dicotomia presente no modelo da creche e da pré-escola, que marcou a educação

infantil também no Brasil e que sempre foi objeto de críticas por parte de pesquisadores, professores e movimentos sociais (CAMPOS, 2013, p.198).

Essa dicotomia é apontada por Nunes (2012) ao considerar que a “identidade da educação infantil ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção [...]” (NUNES, 2012, p.35). Isto poderá ser observado na prática quando se “escovar” as agendas, uma vez que a comunicação entre família e a instituição se revezava no pedido de itens para higiene e itens para atividades de cunho, acredita-se, pedagógico.

Ainda sobre a oposição entre assistência e educação, muito presente na história das instituições de educação infantil, Kuhlmann Jr. (2000, p.12) observa que “nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros”. Deste modo, “determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições” (Kuhlmann Jr, 2000, p.12), que, a fim de contrapor o caráter assistencialista, investiam em processos de controle e de disciplina, como os relatados no texto de Kuhlmann Jr. (2000), vivenciados no início da década de 1990.

Com a denominada Reforma do Estado, conhecida pela introdução das políticas neoliberais<sup>3</sup>, observou-se, particularmente no governo de Fernando Collor, “uma liquidação financeira do Estado como consequência imediata do processo de globalização da economia [...]” (Costa; Oliveira, 2011, p.92). Viu-se, assim, como efeito dessa implementação, o estabelecimento “de uma lógica que apregoava que a educação deveria ser desenvolvida pela sociedade com apoio do Estado e não o contrário [...]” (Costa; Oliveira, 2011, p.95). Ademais, outro ponto importante foi a ideia de que era necessária a antecipação da entrada das crianças na educação infantil como forma de garantir a elas mais sucesso na escola no futuro, como analisa Campos (2013), porque, de acordo com o Banco Mundial, se aumentaria o capital humano, particularmente dos mais pobres, garantindo que conseguissem competir por melhores empregos no mercado de trabalho.

Para Rosemberg (2002), quando o Banco Mundial adentra o campo da Educação Infantil, além de recuperar algumas propostas similares às levantadas pela Unesco e a Unicef nos anos de 1970, -“desconsiderando o pequeno percurso brasileiro na construção de uma EI democrática” (Rosemberg, 2002, p.40) -, estabelece o ensino fundamental como o “nível no qual deveriam se concentrar os recursos públicos”, uma vez que as taxas de retorno, segundo a visão economicista do banco, seriam maiores em relação aos outros níveis de ensino (Rosemberg, 2002, p.42).

Amparado nas reflexões a respeito da focalização da educação para equidade, bem como na tentativa da educação infantil se firmar enquanto adversa à assistência social e voltada à preparação ao ensino fundamental, fruto de sua identificação com o processo de “escolarização”, como se fosse o caminho natural (Nunes, 2012), é que se iniciam as análises da próxima seção deste artigo sobre as agendas do “PRESIPE”, que como se verá foram marcadas pelas solicitações de materiais aos familiares da criança dona da agenda.

---

<sup>3</sup> Para Costa e Oliveira (2011, p.91) “as ideias neoliberais tiveram sua gênese logo após a II Guerra Mundial, nos Estados Unidos e Europa, berços por excelência do capitalismo. O neoliberalismo foi concebido a partir de uma reação teórica, política e econômica contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar Social (*Welfare State*)”.

## “Escovando” as agendas: práticas na escola de Educação Infantil

As agendas, além de pertencerem a uma criança, estavam vinculadas a uma escola de educação infantil, denominada “PRESIPE”, fundada em 1979<sup>4</sup>. Esta instituição era financiada, essencialmente, pelo governo do Estado do Paraná, por meio de seu Instituto de Previdência, e, também, pelas famílias das crianças, que faziam contribuições mensais. Segundo a matéria publicada pelo jornal “Folha de Londrina”, em junho de 2004, o “PRESIPE”

foi criad[a] pelo Instituto de Previdência do Estado (IPÊ), e era mantid[a] através de convênio com a Secretaria de Estado da Educação. Em 2000 o IPÊ foi extinto. A partir daí, o prédio ficou vinculado ao Paraná Previdência e o Estado deixou de repassar dinheiro para a escola. Os pais de alunos, que pagavam anteriormente mensalidades simbólicas, passaram a custear integralmente a escola (FOLHA DE LONDRINA, 2004).

Quanto à forma de manutenção e organização do “PRESIPE”, é possível, a partir dos bilhetes contido nas agendas, afirmar que os recursos advindos do governo nem sempre vinham pontualmente, de modo que fosse possível o pagamento de todo o pessoal da escola. Em um dos bilhetes, por exemplo, endereçado às famílias no dia 04/05/1993, a escola solicitava algum alimento para ajudar na montagem da cesta básica às funcionárias, “encarregadas do Serviços Gerais [que] não receberam o salário” (Agenda A, 1993). O trigo foi o alimento designado a esta família, quase no fim do texto, após um trecho sublinhado no qual afirmava que a contribuição não era obrigatória, mas aos “que puderem colaborar” (Agenda A, 1993).

Em relação ao financiamento da escola, além de contar com o Estado, contava-se, também, com as famílias das crianças. De acordo com o recado de 06/04/1993, o comprovante de pagamento da mensalidade dos meses de março e fevereiro deveriam ser apresentados para que a instituição desse baixa em seu controle (Agenda A, 1993). Era comum, no intuito de financiar as atividades da escola, como aniversários, festas ou mesmo frete de ônibus para passeios, a solicitação de dinheiro às famílias. Numa dessas solicitações, a escola informou que “no dia 16/12/1993 realizaremos a Festa de Aniversário do mês de nov. e dez. Como seu filho(a) está entre os aniversariantes, solicitamos que nos enviem Cr\$ 300,00 para compra de filme, bexigas, etc.” (AGENDA A, 1993). Em uma outra, o recado de 23/09/1993 era o seguinte: “Mamãe, participarei de um passeio ao SESC hoje, dia 23-09, em visita a Feira do Livro. Preciso trazer amanhã CrR20,00 para ajudar no frete do ônibus” (Agenda A, 1993). No ano seguinte, houve uma visita a “Festa do Livro Viagem ao mundo da Palavra no SESC Aeroporto”, e era preciso “trazer R\$1,00 para as despesas com o transporte” (Agenda B, 1994). No mesmo ano, houve outra contribuição solicitada às famílias, agora em relação à “Semana da Criança”. Segundo o bilhete, era necessário “enviar a escola até segunda-feira (11/10) R\$ 5,00 para cobrir despesas com os transportes nos passeios [...]” (Agenda B, 1994).

Apesar de naquele período o “Presipe” ser destinado, fundamentalmente, aos filhos e filhas dos servidores estaduais, e mantido em sua totalidade pelo Estado, como indica a matéria da CBN Londrina, assinada por Marcos Garrido, tratando das sérias dificuldades em que se achava a instituição em 2018, a escola recorria, sistematicamente, ao apoio financeiro das famílias das crianças ali matriculadas, seja lhes solicitando dinheiro, comparecimento em festas ou tempo para que nelas trabalhassem, possibilitando, assim, angariar recursos. Após

<sup>4</sup> Essa exatidão quanto ao ano de fundação é decorrente da comemoração do aniversário de 15 anos da instituição, realizado em 1994, conforme é informado na agenda. Segundo o bilhete do dia 02 de agosto, “neste ano nossa Escola completa 15 anos e gostaríamos de registrar esta data mais uma vez com a participação de vocês” (AGENDA B, 1994).

essa ajuda, a instituição agradecia. “Da mesma forma maneira (sic) que viemos até vocês solicitando colaboração, vimos hoje agradecer e parabenizar a todos que compareceram, prestigiaram e trabalharam em prol da nossa escola, dos nossos alunos, do nosso futuro [...]” (Agenda B, 1994).

Ao chegar-se nessa questão da manutenção financeira da escola, parece ser necessário situar os possíveis elementos que a tornaram uma instituição que se mantinha com a contribuição financeira das famílias e não só do Estado. Como a instituição fora criada no fim da década de 1970, quem a regulava eram as diretrizes educacionais do ano de 1971, que em relação à educação das crianças afirmava o seguinte: “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1971). Kuhlmann Jr. (2016) faz uma análise quanto aos efeitos dessa legislação à educação das crianças, refletindo que o termo “velarão”, originário do latim, *vigilare*, vem da ideia de vigiar ou de velas acesas, “que por sua vez lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil [...]” (Kuhlmann Jr., 2016, p.490). Além do mais, de acordo com este autor, há uma renovação da “secular proposta da ‘assistência científica’, que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma ‘pedagogia da submissão’” (Kuhlmann Jr., 2016, P.490). Ainda sobre as implicações do texto dessa legislação, vale a pena pontuar a fragilidade com a qual o termo “velarão” assegura a participação do Estado na garantia da educação a todas as crianças.

Sobre o período dos anos que antecederam a criação do “PRESIPE”, no fim da década de 1970, cabe relembra o desencadeamento da expansão das creches, oriundo da pressão dos movimentos sociais, particularmente urbanos, que mais adiante ganharam força com a participação dos movimentos de mulheres (NASCIMENTO, 2012). Cabe destacar, também, o caráter compensatório que se atribuiu à educação infantil nesse período, em que o país se encontrava sob uma ditadura. Apesar da expansão, sobretudo de creches, tal empreendimento se constituiu, na verdade, numa estratégia governamental de “obtenção de consenso”, como analisou Campos (2013, p.202-203), “pela via do discurso de *atenção aos carentes*” (grifos do autor). Coube, então, “à educação infantil o papel de compensar as carências culturais das crianças pobres e, assim, criar condições de acesso às oportunidades educativas, promovendo a equalização social” (CAMPOS, 2013, p.203).

Há, no entanto, um gradativo aumento do número de crianças das classes médias nas creches, uma vez que as mulheres, conforme explica Nascimento (2012), “saíram também para o mercado de trabalho, o que contribuiu para legitimar a creche como instituição coletiva de educação infantil e não mais como local onde se compensavam as carências afetivas, alimentares, culturais ou cognitivas das crianças advindas das camadas de baixa renda” (NASCIMENTO, 2012, p.123). Desde aqui, segundo Costa e Oliveira (2011, p.95), se solidifica o ideário neoliberal, que se apresenta, na década seguinte, como “a imposição de uma lógica que apregoava que a educação deveria ser desenvolvida pela sociedade com apoio do Estado e não o contrário; enxugamento da máquina estatal, que estava diretamente ligada à otimização de recursos materiais e humanos”.

Nesse contexto de expansão da Educação Infantil em que surge o “PRESIPE”, marcado pelo início das reformas neoliberais, instituídas sobremaneira a partir dos anos de 1990, vê-se definir uma preocupação com preparo das crianças à escolarização, como ficou expresso no conteúdo dos bilhetes enviados pela agenda. Em ambas as agendas eram solicitadas “pesquisas”, certamente destinado à criança, dona da agenda, embora as respostas fossem escritas por seus pais. O teor das pesquisas se circunscrevia à vida da criança e a questões diversas, como as relacionadas a características de animais ou à vida do município da instituição, como fica evidenciado nos pedidos abaixo das professoras.

Pesquise e anote a profissão de seus pais (AGENDA A, 1993);  
 pesquise com a sua família seu nome, sobrenome, a cidade em que nasceu e a idade que você tem (AGENDA A, 1993);  
 pesquise o habitat e alimentação da tartaruga (AGENDA A, 1993);  
 pesquisar nomes de animais que têm 4 patas e animais que têm 2 (AGENDA A, 1993);  
 Pesquise o que é folclore (AGENDA A, 1993).  
 Pesquisar brinquedos movido à pilha e a eletricidade [...] (AGENDA B, 1994);  
 pesquisar e trazer livro que fale sobre a água (AGENDA B, 1994);  
 pesquisar em casa os cuidados e perigos da eletricidade (AGENDA B, 1994);  
 pesquisar porque a nossa cidade chama-se Londrina (AGENDA B, 1994).

Daí decorre uma questão de ordem pedagógica que merece ser ponderada: por que as tarefas de “pesquisa”, apesar de voltadas às crianças, eram respondidas por seus pais? Guarda-se a respeito dessa prática, tão enraizada na instituição, haja vista o numeroso conjunto de “pesquisas” que eram solicitadas, seja na agenda “A” ou na agenda “B”, algumas hipóteses. A primeira, diz respeito à realização das “pesquisas” que, embora fossem direcionadas à criança, eram seus pais quem as respondiam, decerto pela ausência de domínio da escrita pelo pequeno. A segunda, trata-se de compreender o excessivo envio de “pesquisas” como uma forma de aproximar ou tornar ainda mais próxima a relação entre escola e família. Uma terceira hipótese, refere-se à crença de que isso fosse capaz de contribuir com o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Ao que parece, o envio de “pesquisas”, direcionadas à criança, fazia-se no intuito de que ela estudasse em casa, não só na instituição. Há aqui uma concepção de finalidade das escolas de educação infantil voltada à preparação das crianças ao ensino fundamental, característico, de um lado, das políticas dos organismos internacionais, de outro, de certo volume de profissionais, interessados em “mostrar trabalho”, como se poderá observar a partir de três bilhetes. Dois solicitando alguns materiais que se iniciem com a letra “A”, e outro se remetendo ao termo “aula”, a configuração da relação entre professora e as crianças na instituição.

Trazer recortes de figuras que comecem com a letra A (AGENDA B, 1994).

Trazer embalagem de produtos que comecem com a letra A (AGENDA B, 1994).

Amanhã aula normal para turma do J[ardim] II (AGENDA B, 1994).

Sobre esses dois registros, importa apontar que mesmo no início dos anos de 1990 algumas pedagogias designadas à infância já sinalizavam a necessidade de pensar a educação das crianças a partir de outros modos de organização, diferentes das que se observavam em boa parte das escolas de ensino fundamental e médio, que impunham um modelo bancário de educação, criticado, desde o início do século XX, como possuidor de “métodos austeros, enquanto os ensinamentos ignoravam a experiência de vida dos alunos” (Elias; Sanches, 2007, p.155). O autor desta crítica foi um educador francês, Célestin Freinet, dono de uma proposta pedagógica voltada à cooperação (Elias; Sanches, 2007), que propunha a “organização da sala em cantos ou oficinas [...], deixando o centro livre para a circulação das crianças e do professor” (Elias; Sanches, 2007, p.159). O

professor, neste caso, atuava movido por uma preocupação, a do “respeito aos impulsos da vida infantil”, cabendo a ele “intervir e estimular, de forma natural” (Elias; Sanches, 2007, p.161) as crianças.

Assim, dar aula, como se quer no ensino fundamental, muitas vezes tentando padronizar as aprendizagens, não dialoga com o que sugere Freinet, porque a palavra “aula” corresponde, invariavelmente, ao termo “ensinar”, o qual se relaciona ao termo “marcar”, conforme fica esclarecido ao consultar o dicionário, que mostra que a palavra ensinar derivada do latim *insignio*, significa “*pôr uma marca*” (Ensinar, 2022). Deste modo, dar aula na educação infantil equivaleria à ação de atribuir uma marca em cada criança ou atravessá-las de marcas, na verdade, conteúdos, como se vê, normalmente, no ensino fundamental. Isto impossibilitaria de enxergá-las como produtoras de culturas heterogêneas, donas de uma concretude que as torna singulares, quer dizer, “a infância [considerada] como uma condição da criança”, conforme defende Kuhlmann Jr. (2015, p.30), ao refletir que as representações sobre elas devem levar em conta sua localização nas relações sociais.

Outro indício que leva a pensar que a escola de educação infantil se preocupava com o preparo das crianças ao ensino fundamental é o bilhete do dia 29 de novembro do ano de 1994, concernente à convocação das famílias para uma reunião de avaliação dos alunos, ocorrida na própria instituição, em dois períodos, um pela manhã, as 10h30, e outro pela tarde, as 16h15. Assim, frisa o bilhete que “não haverá aula para os alunos neste dia, pois das 7:45h às 10h15 ou das 13:30h às 16h os professores estarão em Reunião pedagógica” (Agenda B, 1994). Sublinha-se que o termo “aluno”, acionado nos meios de escolarização, remete-se a um ambiente e a um formato que se afasta das pedagogias voltadas à infância, como a da própria ideia cuja nome da turma, intitulada “Jardim”, se reporta, porque, de acordo com Kishimoto e Pinazza (2007, p.46), o educador alemão Friedrich Froebel, fundador dos “Jardim de Infância”, contrapunha-se “ao conceito de educação como preparação para um estado futuro”.

A discussão sobre a nomenclatura da turma parece um aspecto muito interessante de ser discutido, uma vez que pode dar pistas sobre o tipo de prática educacional que era desenvolvida na instituição. No caso do Brasil, compreende-se que a atribuição dos nomes às turmas de educação infantil sofreu modificações, em particular no começo da década de 1920, em que

aos poucos, [deixou-se] de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN JR., 2000, p.09).

Isso posto, sugere-se que o nome “Jardim I”, no ano de 1993, e de “Jardim II”, no ano de 1994, à turma da criança, dona das agendas, é decorrente das transformações políticas e sociais que o país atravessava, e não se relaciona, por completo, às ideias pedagógicas da instituição, conforme tentar-se-á demonstrar a partir das reflexões sobre a concepção de “Jardim de Infância” ou *Kindergarten*<sup>5</sup>, fundada por Friedrich Froebel, filósofo e educador alemão, do século XIX, e o conteúdo dos bilhetes das agendas.

A proposta pedagógica de Froebel deve ser considerada, em primeiro lugar, a partir de sua compreensão de criança, entendida como um ser criativo, que guarda em seu interior uma força natural capaz de impulsionar seu desenvolvimento (Kishimoto; Pinazza, 2007). Por isso, Froebel defendia “a educação com base na liberdade e no respeito às capacidades de cada

---

<sup>5</sup> Termo em alemão que quer dizer Jardim de Infância.

indivíduo” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p.46). Nas palavras do próprio educador alemão, “o ensino e a educação devem por necessidade adaptar-se, acompanhar, seguir (só resguardando e protegendo), porém nunca prescrever, determinar, impor” (Froebel, 1896, p.7 *apud* Kishimoto; Pinazza, 2007, p.46). Portanto, segundo Kishimoto e Pinazza (2007), o processo de educação deveria se apoiar na autoatividade e no jogo, porque se acreditava que por meio deles a criança exteriorizaria seu saber e se desenvolveria.

Levando em conta a discussão sobre as ideias de Froebel que circunscreviam o seu projeto de educação, materializado no “Jardim de Infância”, acredita-se que o “PRESIPE”, quando atribuiu o nome de “Jardim” às turmas, não queria informar o estabelecimento da pedagogia de Froebel, embora a prática de solicitar “pesquisas” à família da criança, dona das agendas, possa ser encarada como tal, porque delas requeria certa iniciativa. Todavia, a exacerbada quantidade de “pesquisas” pode ser tomada como uma ânsia pela escolarização das crianças, contrariando a especificidade infantil que Froebel emprega, a qual “requer uma prática que não foque o conhecimento sistematizado, mas o desenvolvimento e a aprendizagem auto-iniciada pela criança [...]” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p.57).

Havia nas agendas também uma profusão de bilhetes convocando a família da criança para uma variedade de reuniões, que tratavam de festas a serem realizadas, mas também da avaliação dos alunos e outros assuntos não identificados, como foi o caso do bilhete do dia 19 de agosto de 1993, que chamava para uma reunião da Associação de Pais e Mestres (APM) para o dia 25 do mesmo mês, as 17h e 30 min. Dizia o bilhete: “Compareça, sua presença é muito importante” (Agenda A, 1993). Já os demais comunicados que anunciavam o assunto, sempre realçavam a importância da presença dos pais, a exemplo do bilhete do dia 06 de maio de 1993, que afirmava ser a presença dos pais indispensável, uma vez que “as decisões tomadas deverão ser acatadas por todos” (Agenda A, 1993). Esse pedido de participação da família nas ações da escola aponta, além do interesse da instituição em tornar-se aberta, quer dizer, sensível às opiniões da comunidade, para uma necessidade de ordem econômica, pois a manutenção da instituição dependia de doações. Assim, o “PRESIPE” observava nas famílias de seus alunos a possibilidade de extensão de seu funcionamento, já que suas presenças significavam, também, o desenvolvimento das propostas pedagógicas, posto a grande solicitação de “pesquisas” e de materiais.

## Considerações finais

Neste artigo, pretendeu-se analisar duas agendas dos anos de 1993 e 1994 de uma instituição de educação infantil do município de Londrina, no Paraná, denominada “PRESIPE”. Verificou-se que esta escola foi criada no final dos anos de 1970 pelo IPÊ, o Instituto de Previdência do Estado, embora a manutenção da instituição de ensino fosse responsabilidade das famílias das crianças também, como se observou nos bilhetes das agendas, em que o “PRESIPE” requeria ajuda financeira da comunidade.

Em relação às agendas se discutiu, também, o seu caráter contínuo na vida da instituição, ou seja, a constatação do envio de bilhetes, quase que diariamente, mostrou que as agendas se constituíam num rito, incorporado em decorrência de aspectos históricos, certamente relacionados à necessidade da escola em se comunicar com as famílias das crianças.

Ademais, observou-se que os professores, ao enviarem bilhetes pelas agendas, solicitando a realização de pesquisas acerca de temas bem diversos, buscavam preparar a criança para o ensino fundamental, uma vez que as solicitações eram frequentes, e guardavam uma aparência de “tarefa de casa”, muito comum na etapa seguinte do ensino. A profusão desses envios também pode ser interpretada como um desejo de “mostrar trabalho” pelos professores, que, aparentemente, possuíam uma extensa preocupação com o aprendizado das crianças.

A escolha de realizar uma pesquisa sobre as práticas de uma instituição de educação infantil, no início da década de 1990, a partir das agendas de uma criança, trata-se de um esforço que objetivou dar visibilidade a um tipo de documento capaz de ajudar a revelar não só a ação da escola, mas também a reação da família ante as solicitações da instituição. É claro que o que se analisou guarda alguns limites, como a dificuldade em verificar se o que era solicitado era de fato entregue ou se o que era solicitado era de fato trabalhado na instituição. Apesar disso, acredita-se que as análises aqui realizadas se constituem num achado importante, uma vez que levam a refletir sobre algumas das práticas empreendidas na educação infantil, influenciadas, neste caso, pelas transformações políticas que vivia o país, como o fim da ditadura; a promulgação da nova constituição e a participação dos organismos internacionais na educação.

## Referências

AGENDA A. 1993. *Agenda da Escola Presipe*, Jardim I. 1993.

AGENDA B. 1994. *Agenda da Escola Presipe*, Jardim II. 1994.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *Hist. Educ.*, v.18, n.44, p.99-127, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2236-34592014000300007>

BRASIL. *Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. *Lei n. 8.069 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 25 jul. 2022.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100013>

CBN LONDRINA. *Centro de Educação de infantil passa por sérias dificuldades e pede ajuda a comunidade*. 09 de junho de 2018. Disponível em: <https://cbtnlondrina.com.br/materias/centro-de-educacao-infantil-passa-por-serias-dificuldades-e-pede-ajuda-a-comunidade->. Acesso em: 10 jul. 2022.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira; OLIVEIRA, Michelle Candida de. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v.10, p.89-97, jan./dez., 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20145/10750>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. *RBP AE*, v.29, n.2, p.195-206, mai/ago., 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518/27389>. Acesso em 20 jul. 2022.

ENSINAR. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ensinar>. Acesso em: 09 set. 2022.

FOLHA DE LONDRINA. *Direção do PRESIPE pede apoio a prefeitura*. 07 de junho de 2004. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/direcao-do-presipe-pede-apoio-a-prefeitura-492374.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ESCOLANO BENITO, Agustín Escolano. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín Escolano. La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, v.28, n.2, p.43-64, 2010. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111961/106281>. Acesso em: 12 jul. 2022.

JULIA, Dominique. A Cultura Escola como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, jan./jun., 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod\\_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf). Acesso em 14 jul. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, p. 37-63, 2007.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.469-496, 2016.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Do substituir e compensar para o educar e cuidar: a convergência da história, da pesquisa e da legislação da educação infantil. *Revista Exitus*, v.0, n.1. jan./jun., 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/73/73>. Acesso em: 25 jul. 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, p.31-45, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, p.13-30, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.17-32, 2009.

PARANÁ. *Lei n. 12.398 de 30 de dezembro de 1998*. Cria o sistema de seguridade funcional do Estado do Paraná, transforma o Instituto de Previdência e Assistência aos servidores do Estado do Paraná IPE em serviço social autônomo, denominado PARANAPREVIDÊNCIA e adota outras providências. Paraná, 1998. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-12398-1998-parana-cria-o-sistema-de-seguridade-funcional-do-estado-do-parana-transforma-o-instituto-de-previdencia-e-assistencia-aos-servidores-do-estado-do-parana-ipe-em-servico-social-autonomo-denominado-paranaprevidencia-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p.91-113, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 25-63, março, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>.

SITE BONDE. 2018. *Atendia mais de 100 crianças: CEI endividada corre o risco de fechar as portas*. 11 de julho de 2018. Disponível em: <https://www.bonde.com.br/jornal-nosso-dia/noticias/atendia-mais-de-100-criancas-endividada-cei-presipe-corre-o-risco-de-fechar-as-portas-479653.html>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material escolar: um balanço inicial. In: BENCCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.