

EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: HISTÓRIAS NA FRONTEIRA BRASIL E PARAGUAI

EDUCATION FOR CHILDHOOD: STORIES ON THE BRAZIL AND PARAGUAY BORDERS

Luciene Cléa da Silva

Professora Doutora na Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: luciene.silva@ufms.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0629-6960>

Magda Sarat

Professora Pós-doutora na Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9388-0902>

Natália Alvarenga Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela UFMS/CPMP.

E-mail: nattysqn@gmail.com

Resumo: A constituição da história da educação está ligada às transformações sociais, culturais e políticas que acontecem na sociedade. Consequentemente, a história da educação para a infância e a história das instituições educativas que se organizaram para atender a este grupo específico também se relacionam às mudanças ocorridas no meio que as acolhe. Assim, o objetivo deste trabalho foi conhecer a história da educação para a infância na fronteira Brasil e Paraguai, refletindo

sobre algumas particularidades que a constituem e também compõem a história da educação fronteiriça. Através de pesquisas mais amplas, relacionadas ao desenvolvimento da tese de doutorado “Trajetórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY” (SILVA, 2020) e do trabalho de conclusão de curso “A Educação para a Infância no Contexto Fronteiriço entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY): Algumas Reflexões” (RODRIGUES, 2021), além de pesquisas bibliográficas respaldadas por revistas e livros digitais, artigos científicos, teses e dissertações que se aproximaram da temática, buscamos compreender como os países apresentados organizaram esses espaços educativos e como as relações sociais e culturais influenciaram a constituição histórica das mesmas. Os resultados encontrados demonstraram poucos estudos sobre a temática nesta região, especialmente no que se refere a pesquisas e publicações voltadas para a fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), evidenciando assim a necessidade de ampliar as discussões sobre a temática e expandir o leque de investigações e aprendizagens sobre o assunto.

Palavras-chaves: História da Educação. Infância. Fronteira.

Abstract: The constitution of the history of education is linked to the social, cultural and political transformations that take place in society. Consequently, the history of early childhood education and the history of educational institutions that were organized to serve this specific group are also related to the changes that have taken place in the environment that welcomes them. Thus, the objective of this work was to know the history of childhood education on the border between Brazil and Paraguay, reflecting on some particularities that constitute it and also make up the history of border education. Through broader research, related to the development of the doctoral thesis “Trajectories of Training of Childhood Teachers on the Border of Ponta Porã/BR and Pedro Juan Caballero/PY” (SILVA, 2020) and the course conclusion work “Education for Childhood in the Border Context between Ponta Porã (BR) and Pedro Juan Caballero (PY): Some Reflections” (RODRIGUES, 2021), in addition to bibliographic research supported by magazines and digital books, scientific articles, theses and dissertations that approached the thematic, we seek to understand how the countries presented organized these educational spaces and how social and cultural relations influenced their historical constitution. The results found showed few studies on the subject in this region, especially with regard to research and publications focused on the border of Ponta Porã (BR) and Pedro Juan Caballero (PY), thus evidencing the need to expand discussions on the subject. And expand the range of investigations and learning on the subject.

Keywords: History of Education. Childhood. Border.

Introdução

A constituição da história da educação está diretamente ligada às transformações sociais, culturais e políticas que acontecem na sociedade. Conseqüentemente, a história da educação para a infância e a história das instituições educativas que se organizaram para atender a este grupo específico também se relacionam diretamente às mudanças ocorridas no meio que as acolhe.

Neste sentido, o presente trabalho articulou-se ao desenvolvimento de algumas pesquisas realizadas no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ UFMS (Campus de Ponta Porã (2017/2020) e Campus de Campo Grande (2021/2022) e na UFGD (2017-2020). Dentre os estudos, destacamos a tese de doutorado “Trajetórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY” (SILVA, 2020), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, o Projeto de Pesquisa “Trajetórias Docentes: história, fronteira e infância”, desenvolvido na UFMS, de 2020 a 2022, o Trabalho de Conclusão de Curso, denominado “A Educação para a Infância no Contexto Fronteiriço entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY): Algumas Reflexões” (RODRIGUES, 2021), apresentado ao curso de Pedagogia da UFMS, Campus de Ponta Porã e também as pesquisas e discussões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Fronteiriça – GEPEF/UFMS.

Desta forma, para esta discussão apresentamos um recorte de alguns estudos, com o propósito de conhecer a história da educação para a infância na fronteira Brasil e Paraguai, refletindo sobre algumas particularidades que a constituem e também compõem a história da educação na fronteira. Objetivamos ainda, ampliar as discussões sobre a temática, visto que o arcabouço teórico e as pesquisas realizadas nesta região ainda se apresentam de forma incipiente, o que evidencia possibilidades de expandir o leque de investigações e aprendizagens sobre o assunto.

Diante do exposto, consideramos que os estudos acerca da história da educação para a infância podem contribuir com reflexões sobre o histórico das concepções sobre a infância, especialmente no que se refere às mudanças das representações infantis nos tempos e espaços, o que se pode dizer que esteve atrelado ao surgimento das instituições de ensino infantil.

Assim, apresentamos algumas particularidades da fronteira entre Brasil e Paraguai, em especial da fronteira seca entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), por ser

nosso lugar de fala e possibilitar a reflexão sobre como essas relações de compartilhamento entre culturas, saberes, experiências, ultrapassam a ideia de fronteira apenas como o limite de um território e influenciam o contexto educativo da região.

O texto apresenta-se dividido em três partes, sendo que inicialmente tecemos uma reflexão acerca dos conceitos de infância e suas transformações ao longo do tempo, na sociedade. Em seguida, a discussão permeia da história da infância, respaldada pelo espaço fronteiriço, buscando compreender como as instituições para a infância se constituíram tanto no Brasil, quanto no Paraguai. Por último, ressaltamos como ambos os países organizam esse segmento educacional relacionado à educação para a infância.

O recurso metodológico que guiou o desenvolvimento deste trabalho foi o estudo bibliográfico, a partir do Estado da Arte em teses, dissertações, legislações, artigos científicos e livros virtuais que versam sobre a temática, com o objetivo de produzir uma reflexão mais aprofundada sobre a mesma.

Entretanto, devido à dificuldade de encontrar trabalhos voltados ao contexto abordado, consideramos a importância de ampliar estas discussões e potencializar o olhar para a fronteira, para a história das instituições de educação da infância na fronteira entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), de forma mais fundamentada e sistematizada, reforçando assim a necessidade de novas pesquisas nesta área.

O conceito de infância e suas transformações

Os conceitos acerca da história da criança e da infância também dialogam com as transformações ocorridas no meio em que sua constituição acontece. Philippe Ariès, em sua obra “A história social da infância e da família”, publicada inicialmente em 1973, foi quem começou a pensar e discutir a infância de forma histórica e social, considerando que na Idade Média não havia um olhar diferenciado para as crianças, ou seja, não existia um “sentimento de infância” (ARIÈS, 1981), pois as crianças eram tratadas como adultos em miniatura.

Para o autor, este sentimento de infância não significava sentir afeição pelas crianças, mas representava a “[...] consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981. p. 156). Sentimento que não existia na Idade Média e, de acordo com o autor, começou a se consolidar apenas na Idade Moderna.

Na Idade Média, o período cronológico que definia a infância não era muito certo, mas algumas características físicas das crianças o representavam:

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras (ARIÈS, 1981, p. 36).

Havia o pensamento de que por não falar, a racionalidade não fazia parte da infância, por isso tal período devia ser superado, para que a razão fosse encontrada no adulto, visto que este detinha o poder de se expressar, falar e raciocinar. Segundo o autor, o termo infância era utilizado em contextos diversos e relacionados a jovens de até dezoito anos de idade, justamente pela ausência do “sentimento de infância” neste período.

Ariès (1981) destaca que antes do século XVII a criança era tratada como pequenos adultos, retirada de sua família muito cedo, pois seu convívio social e o processo de transmissão de saberes cabia a seus tutores. As crianças eram expostas a várias experiências, dentre elas, ao trabalho do mundo adulto, auxiliando nas responsabilidades de serviços, na sua maioria, braçais e pesados, assim aprendiam os ofícios da família ou de seus tutores.

A partir do século XVII o sentimento voltado para a infância começou a mudar, mesmo que ainda restrito às crianças pertencentes à nobreza. As transformações sociais, tais como as reformas religiosas, passaram a considerar a criança como um indivíduo que aprende, faz parte de um núcleo familiar e que precisa ser disciplinado, ou moralizado, para que assim se torne sociável.

Por meio da obra “A história social da infância e da família”, Ariès trouxe a contribuição da iconografia para a construção social do conceito de infância, ressaltando que este surge na modernidade. E mesmo tendo recebido inúmeras críticas acerca do uso de apenas uma fonte de pesquisa (a fonte iconográfica) e do tratamento que tenha dado à mesma, o desenvolvimento de seus estudos foi e ainda é referência para as discussões sobre a história da infância.

A partir do contato com a arte da época, Ariès (1981) ressaltou que na Idade Moderna as formas de representações das crianças passaram a se modificar, visto que antes as imagens de crianças eram propostas numa proximidade com o menino Jesus e com anjos, entretanto, a partir de então começaram a ser representadas sozinhas, com traços e características mais infantis, até as roupas usadas pelas crianças distinguiam-se das vestimentas dos adultos.

Outro aspecto destacado pelo autor é que se antes as crianças aprendiam apenas pelo convívio com os adultos e pela realização de trabalhos do cotidiano, na modernidade a escola passou a ser um espaço de convívio social e de aprendizagem, o que reforçou um olhar mais acentuado para a infância e para a criança, em meio à família e à sociedade da qual fazia parte.

Ao desenvolver seus estudos, Ariès (1981) evidenciou o sentimento e a preocupação com a infância e a construção de seu conceito histórico-social acerca da temática, destacando que as particularidades e vivências das infâncias se relacionam às condições sociais, culturais, geográficas e econômicas das mesmas.

Assim, esta concepção de infância pode se transformar de acordo com o lugar, o tempo, a cultura, pois não há uma criança ou infância que possam ser conceituadas de forma universal, e para isso Ariès (1981) propõe que o próprio brincar se constitui de tal maneira, ou seja, a ação de brincar não é algo natural da criança, mas sim cultural. As crianças começam, desde muito pequenas, a interagir com os brinquedos e as brincadeiras, e isso passa a fazer parte da sua cultura, do seu meio, do seu aprendizado.

Pensar nas várias formas de conceituar a infância nos leva a dialogar com a Sociologia da Infância¹, a qual também se mantém com o olhar para a perspectiva de construção social, considerando a criança a partir de sua cultura, dos tempos e espaços de suas vivências e, especialmente, diante de suas particularidades e interações com seus pares e com os adultos que os cercam. Para Sarmiento e Pinto:

[...] “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 17).

Considerando que todas estas peculiaridades precisam ser respeitadas, a Sociologia da Infância volta-se para as crianças como indivíduos ativos, produtores de cultura, nos seus diferentes tempos, espaços e nas suas diferentes culturas. Pois elas aprendem com o mundo adulto, mas também o imitam, criam e recriam, usando para tal sua imaginação e inventividade. Pinto e Sarmiento (1997) ressaltam a importância de interpretar as representações sociais das crianças também por meio de seus desenhos, destacando que:

1 Os estudos sobre a Sociologia da Infância surgem nos Estados Unidos, a partir de 1920 e na França, em 1930; no Brasil, tais questões iniciam na década de 1990.

[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode não ser apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

Desta forma, as crianças são consideradas como atores sociais que produzem sentido com aquilo que fazem e a partir da forma como se expressam, tornando-se o que os autores chamam de protagonistas da e na história, visto que são

[...] atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20).

Corsaro (2011) reafirma o olhar para as crianças como atores sociais, responsáveis pela construção de suas próprias culturas, destacando que à medida que estas interagem com outras crianças e com os adultos, recebem estímulos do meio onde estão, dos valores, comportamentos, saberes daqueles que os cercam, de suas culturas. Desta forma a interação com os adultos também é importante, considerando que não são apenas estes que influenciam no mundo infantil, mas as crianças também protagonizam muitas intervenções no mundo adulto.

Por isso, segundo a Sociologia da Infância, tais formas de interações podem ser vislumbradas de várias formas, mas há relações que só acontecerão entre pares, ou seja, entre as próprias crianças, no universo delas. O que leva Sarmiento (2007) a definir a infância como um grupo social do tipo geracional, ou seja, “[...] um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36).

Todos estes aspectos nos mostram a relevância de olhar, conhecer e entender o universo das crianças em todas as suas dimensões (humanas, sociais, culturais, educativas...), assegurando-lhes seus direitos de forma integral, considerando que em muitos aspectos, apenas a conceituação e/ou teorização não contemplam os fatores e necessidades particulares, como o acesso destas crianças à escola, à saúde, à moradia e alimentação dignas, e a tantas outras situações que possam romper com uma visão romanceada do que é a infância.

Neste sentido, com o propósito de ampliarmos nossas discussões acerca da história da infância e refletirmos sobre a organização dos espaços educativos para a infância, partindo de um olhar geral, considerando como esta história começa a se constituir e a influenciar a organização nos demais países, especialmente no Brasil e no Paraguai.

As instituições educativas para a infância: origem e constituições

A história das instituições educativas para a infância está diretamente ligada às várias concepções de infância e às muitas transformações históricas e sociais, tais como o processo de urbanização, às novas formas de organização do trabalho, da família, de convivência em uma sociedade capitalista e à inserção da mulher no mercado de trabalho, dentre outros. Aspectos evidentes de que a constituição dessas instituições não foi e não é linear, mas sim interacionista e dialética (KUHLMANN JR., 1998).

As primeiras instituições infantis surgiram na França, no final do século XVIII. A exemplo disso, por volta de 1769 foi criada a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, fundada pelo pastor Friedrich Oberlin. Lá as crianças pobres, órfãs e filhos/as de operários/as, de dois a seis anos de idade eram atendidas pelas mulheres da própria comunidade e aprendiam hábitos de obediência, bondade, a identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras, assimilar noções de moral e religião, além de aprender tricô, costura e canto (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2001). Era uma mescla de assistencialismo e proposições de algumas ações pedagógicas.

No ano de 1816, em New Lanark, na Escócia, a escola de Robert Owen foi pensada em uma perspectiva pedagógica. Recebendo desde crianças de dezoito meses até jovens de vinte cinco anos, tinha o objetivo de trabalhar lições sobre a natureza, raciocínio lógico, exercícios de dança e de coral (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2001).

Em meados de 1840, em Blankenburgo, na Alemanha, foi criado por Fröebel o primeiro “Kindergarten” ou “Jardim de Infância”, com o intuito pedagógico de educar e cuidar não unicamente as crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que os pais pudessem cuidar melhor de seus filhos, visto que a mãe tinha a responsabilidade de salvá-los.

Fröebel defendia que nestes espaços as crianças - geralmente menores de seis anos e inicialmente das camadas populares - seriam como pequenas sementes que, em um

ambiente favorável e bem instruídas, poderiam florescer e frutificar, aprendendo sobre si e sobre o mundo, em plena harmonia. Assim, os pequenos poderiam ser cultivados e Deus, a natureza e a humanidade, ou seja, a tríade denominada “unidade vital” (ARCE, 2004) contribuiriam com este processo.

Os Jardins de Infância caracterizaram-se por espaços abertos a atividades como canto, jogos, jardinagem, pinturas, modelagem, palestras, histórias, dentre outros, visto que Fröebel criou um material pedagógico diverso, o qual envolvia habilidades múltiplas das crianças e estava em consonância com o pensamento do autor ao destacar que desde a mais tenra idade o homem pode se expressar pela arte - canto, desenho, poesia, escultura, pintura - visto que envolvendo-se com todas as formas de cultura, ao crescer, a criança poderá apreciar o belo, mesmo não se tornando artista.

Os Jardins de Infância se espalharam não apenas pela Alemanha, mas as ideias froebelianas influenciaram novas instituições em todo o mundo, tal como no Brasil e em vários países da América do Sul. Neste sentido, torna-se importante conhecer como o país se organizou no âmbito do atendimento à infância até que tais instituições se estruturassem e como a relação entre a dimensão assistencial e educacional esteve presente nestes espaços.

Diferentemente da Europa, no Brasil até o século XIX não existiam instituições destinadas à educação da criança. As primeiras instituições brasileiras foram criadas com um caráter assistencialista, para atender aos problemas sociais, econômicos e políticos que deixavam as crianças e suas famílias em uma situação de maior vulnerabilidade.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998) a preocupação com as crianças, especialmente as órfãs e carentes, que eram em grande número na sociedade e, conseqüentemente com a criação dos espaços educativos para atendê-las, relacionavam-se com a articulação de iniciativas médico-higienistas, jurídicas, políticas, religiosas, dentre outras.

Até o período colonial, a concepção de cuidado e ensino era exclusivamente de responsabilidade materna e essas relações se davam, geralmente, no meio rural, visto que o Brasil ainda era um país pouco urbanizado. Oliveira (2007) afirma que à época “[...] famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco” (OLIVEIRA, 2007, p. 91), e ao longo dos tempos, arranjos variados foram se constituindo para atender às crianças, principalmente de classes pobres.

Por volta do século XVIII foi criada no Brasil a “Roda dos Expostos”², a qual pode ser considerada uma das formas mais duradoras - um século e meio - de atendimento à infância, na zona urbana, antes das creches. Assim, a primeira Casa dos Expostos foi criada via Santa Casa da Misericórdia, no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, dentre outras cidades. Esses locais apresentavam caráter religioso, por isso acolhiam os bebês abandonados por suas famílias e batizavam-nos logo que chegavam, como forma de difundir a religião. Pode-se dizer que ao mesmo tempo em que acolhiam, tais instituições também incentivavam o abandono, pois mantinham o sigilo da ação.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998) em 1888 foi criado um projeto com ideias iniciais de proteção à criança, visto que o mesmo acompanhava as condições de alimentação, higiene e sono das crianças que viviam nas Casas dos Expostos, isso porque lá “[...] a mortalidade era bastante elevada, tendo atingido a faixa de 70% nos anos de 1852 e 1853 no Rio de Janeiro, devido à falta de higiene, alimentação e cuidados” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 20).

Esta realidade infantil pautada no abandono, mortalidade, falta de higiene e surgimento de muitas doenças preocupava a elite, pois depois dos sete anos as crianças ficavam mais vulneráveis, e sem o acesso à Casa dos Expostos estes problemas aumentavam. Assim foram criados asilos para recebê-las e a preparação das crianças para ocupar um lugar na sociedade acontecia pelo ensino de atividades domésticas às meninas e de atividades industriais aos meninos. Estas instituições eram de ordem religiosas e mantidas através da filantropia.

Os asilos para as crianças espalharam-se por todo o mundo, entretanto, na Europa, a partir de 1879, de acordo com o Jornal “A Mãe de Família”, difundido para as mães da elite carioca, foi criado um “Asilo para a primeira infância”, sendo esta a primeira referência à “Creche” (KUHLMANN JR., 1991). Na França o objetivo das creches era de atender as crianças, filhos/as das operárias. Entretanto, no Brasil, que ainda se mostrava pouco industrializado, as primeiras creches tinham o propósito de receber os/as filhos/as de escravas, em função da Lei do Ventre Livre e também de empregadas domésticas. Posteriormente, estas instituições passaram a acolher os/as filhos/as das operárias brasileiras.

2 O nome representa o local/dispositivo onde os bebês ou crianças eram abandonados, visto que se configurava por uma estrutura cilíndrica giratória, fixada em um muro ou janela, dividida ao meio. Teve origem nos mosteiros e conventos medievais, onde objetos, comidas e outras coisas eram enviados para o lado de dentro, sem comunicação alguma com o exterior. E assim acontecia com as crianças a serem abandonadas, que eram colocadas na roda, a mesma era girada e, em seguida, tocava-se uma sineta para avisar que mais uma criança adentrava naquele espaço (MARCILIO, 2001).

Nesta mesma época o setor privado de educação pré-escolar estruturou-se no Brasil, surgiram então os primeiros Jardins de Infância, destinados aos filhos/as da elite. Em 1875 foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Menezes Vieira; em São Paulo, no ano de 1877 foi fundada a Escola Americana, e em 1896, o Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos, que mesmo sendo público, atendia os/as filhos/as da elite. Pautados nas propostas froebelianas, seguiam seus métodos e materiais (KISHIMOTO, 1988).

De acordo com Kuhlmann Jr. (1991) a educação pré-escolar evidenciou, desde o início de sua organização, os interesses de uma sociedade dividida em classes sociais. Embora houvesse algumas ideias de implantar os Jardins de Infância para atender crianças pobres, estas não se concretizavam, e as instituições pré-escolares privadas restringiam-se a um público elitizado.

Assim, estas instituições usavam artifícios para atrair seu público, dentre eles, Kuhlmann Jr. destaca “[...] a utilização do termo ‘pedagógico’ como uma estratégia mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de Infância para os ricos, que não poderia ser confundido com o asilo e creches para os pobres” (1991, p. 19 -20).

Diante deste contexto, é possível considerar que as transformações sociais, econômicas, políticas e todas as situações adversas ligadas a estes aspectos influenciaram o olhar e as concepções sobre a infância e a criança, e sobre a constituição das instituições para acolhê-las e educá-las.

Conseqüentemente, a forma como as sociedades foram se organizando diante destas questões também é algo a ser refletido, visto que cada lugar, em determinado período e diante de suas particularidades, buscou caminhos diferenciados que constituíram a história da infância e do atendimento à criança, no âmbito da história da educação.

Sendo assim, nas linhas que seguem, trazemos algumas inquietações e reflexões acerca da organização e da história das instituições de educação para a infância na fronteira entre Brasil e Paraguai.

A educação para a infância na fronteira entre Brasil e Paraguai

Partindo de algumas especificidades do nosso lugar de fala, ou seja, da fronteira entre Brasil e Paraguai, torna-se relevante destacar que estes países apresentam uma extensão fronteiriça de 1.366 km, sendo 437 km de fronteira seca e 929 km de divisões por rios, lagos ou canais.

De forma mais específica, ressaltamos ainda que as inquietações que promoveram tais reflexões surgiram na fronteira seca entre Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY, cidades-gêmeas que apresentam características muito particulares, visto que o âmbito fronteiriço não é considerado como limite, ou divisão entre estes lugares, mas sim uma possibilidade de interações e socializações de culturas, vivências, saberes, tensões, conflitos e potencialidades.

Vários autores procuram conceituar a palavra fronteira com discussões respaldadas em teorias que buscam naturalizá-la (BALLER, 2014). Entretanto, este texto tem o intuito de olhar para a fronteira e considerar as relações humanas, históricas e sociais que nela aconteceram, além de compreender como tais relações se imbricaram com a história das instituições infantis neste meio fronteiriço.

Ponta Porã está localizada na região Sudoeste do Mato Grosso do Sul, sobre a Serra de Maracaju, com altitude média de 755m, entre as bacias dos rios Paraná e Paraguai, na distância de 324 km da capital Campo Grande. De acordo com o censo de 2021, sua população estimada é de 95.320 habitantes, distribuídos em uma densidade demográfica de 14,61 hab/km², em uma área territorial de 5.359,354 km² (IBGE, 2021).

O município brasileiro faz divisa com a cidade de Pedro Juan Caballero, compondo assim uma área conurbada internacional com o Paraguai. Ponta Porã ainda tem como seus municípios limítrofes Antônio João, Bela Vista, Jardim, Guia Lopes da Laguna, Aral Moreira, Laguna Carapã, Dourados e Maracaju.

De acordo com os dados da Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira (CDIF, 2011), dentre os 79 municípios sul-mato-grossenses, 32 são considerados municípios de faixa de fronteira, 07 são municípios de linha de fronteira e 05 municípios são considerados cidades-gêmeas. Tal denominação resulta de um processo histórico retratando a preocupação do Estado em garantir a sua soberania territorial, organizando uma legislação que desde o Segundo Império delimita uma extensão da faixa da fronteira para as cidades assim denominadas.

A primeira legislação estabelecida foi no governo de Dom Pedro II, cuja distância instituída para a faixa de fronteira foi de 66 quilômetros (ou 10 léguas à época). A partir da década de 1930 a faixa foi alterada para 150 quilômetros, o que foi corroborado com a Constituição de 1988 e com a promulgação da Lei nº 6.634, de 1979, que ainda hoje é a referência jurídica sobre a faixa de fronteira (SILVA, 2020, p. 67-68).

Desta forma, Ponta Porã apresenta uma conurbação com o país vizinho, ou seja, caracteriza-se como uma cidade-gêmea de Pedro Juan Caballero, departamento de Amambai, Paraguai. Tal estrutura propicia a zona de contato entre brasileiros e paraguaios, pois basta atravessar uma rua para se chegar ao país vizinho. Por isso esta fronteira é formada pela junção de diversos grupos culturais, povos de países diferentes, com estilos de viver e de ser muito peculiar, o que faz da região tão complexa, diversificada e multifacetada em vários aspectos.

Pedro Juan Caballero é a capital do Departamento de Amambai e também sede do distrito, pois o “Paraguai é dividido em 17 Departamentos, com governo próprio, que se subdividem em distritos, com administração municipal” (SEBRAE, 2010, p. 92) e em tal Departamento, além de Pedro Juan Caballero ainda há os distritos de Capitán Bado, Bella Vista Norte, Zanja Pytã e Karapa”i (DGEEC, 2015). Está situada a 467 quilômetros de Assunção, a capital do Paraguai e apresenta uma superfície de 5,678 Km², altitude média de 567 metros e um clima tropical, com temperatura média anual de 22°, sendo considerada, tal qual sua cidade-gêmea, uma das regiões mais frias do estado, pois durante o inverno os termômetros podem acusar temperaturas próximas a 0°C.

Contextualizar esta região fronteiriça torna-se importante justamente para que ao refletirmos sobre a história das instituições para a infância no Brasil e no Paraguai, possamos compreender as aproximações e distanciamentos que permeiam tais questões, visto que a fronteira pode se caracterizar pela profusão de possibilidades, trocas e construções, mas as relações que nela são estabelecidas também podem evidenciar as particularidades de um povo, um período, uma história.

Desta forma, ressaltamos que as reflexões apresentadas a seguir perpassam pelo universo fronteiriço e trazem as particularidades históricas do que ocorreu no Brasil e no Paraguai, mediante algumas formas de organização da educação para que as crianças fossem atendidas em ambos os países, cada qual à sua maneira.

No que tange o processo de organização e estruturação das instituições escolares, ao final do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas do Paraguai, houve espaço para que franciscanos e dominicanos assumissem as aulas ministradas no Colégio Seminário, onde funcionava o Convento dos Franciscanos. Inicialmente as transformações ocorreram no ensino secundário, mas algumas iniciativas também se voltaram para os jovens e depois, para as crianças.

Com a independência paraguaia e o declínio da colonização espanhola, algumas mudanças em âmbito social, econômico, político, cultural e educacional sofreram influência norte-americana e francesa. No dia 6 de janeiro de 1812 foi publicado um documento que defendia a Instrução e a boa educação do homem como possibilidade de elevá-lo diante do poder, do heroísmo e como base de todas as outras virtudes morais (CARDOZO, 1996).

No bojo das transformações voltadas para a educação, vários projetos foram apresentados, dentre eles a obrigatoriedade do ensino, a reforma dos métodos, a elaboração de instruções para professores, destacando inclusive o comportamento esperado dos mesmos, visto que estes deveriam portar-se como “bons pais de família”(CARDOZO, 1996). O que nos leva a inferir que à época, a docência era exercida apenas por homens.

Ao falar sobre o comportamento esperado dos professores, as Instruções também destacavam os castigos, as palmadas, ou outros golpes às crianças devendo ser excluídos do cotidiano, ou aplicados apenas em casos muito graves, pois as crianças deveriam se tornar sensíveis ao que faziam de errado. Assim algumas mudanças aconteceram, em relação a como a criança era vista e considerada nesta sociedade.

O ensino primário foi organizado com o propósito de ensinar a ler, escrever e contar, por meio do sistema de ensino lancasteriano, a partir do qual aqueles que sabiam mais sobre determinado assunto ensinavam aos demais. “También los más inteligentes debían ser instruídos em Historia Sagrada, Cronologia, Geografia, Historia de las Américas, com preferencia los comentários del Padre Martiín Sarmiento y el Abate Hervás” (CARDOZO, 1996, p. 233).

As crianças eram chamadas à escola pelo som de tambores, o sistema de ensino era obrigatório e pautado no regime militar. Aprendiam o catecismo, onde as ideias do governo eram expostas no chamado “[...] “patrio reformado”, regulado por princípios sábios y justos, fundados en la naturaliza de los hombres y las condiciones de la sociedade, y que debía durar en cuanto sea útil” (CARDOZO, 1996, p. 257).

Desta forma, percebe-se que as Instruções para a reforma do ensino estavam respaldadas na maneira como o governo queria orientar o povo e relacionava-se com os dogmas da igreja, utilizando também o ensino para instruir e catequizar (SILVA, 2020).

Pode-se dizer que história da educação inicial paraguaia articulou-se com vários processos da reforma educativa no país. Em 1922, a reforma educativa *Ramón Indalécio Cardozo* marca a incorporação dos Kindergartens a algumas escolas, atendendo crianças de 6 anos.

No ano de 1924 ocorreu a “Reforma de la Enseñanza Primaria”, objetivando libertar este nível de ensino do enciclopedismo e seu distanciamento da vida prática. O proponente da reforma foi *Ramón Indalécio Cardozo*, o qual defendeu um sistema educacional pautado no contexto material e moral das pessoas, pois tinha como propósito elevá-las física e moralmente.

A proposta apresentou uma frequência escolar obrigatória reduzida para cinco anos, distribuídos em quatro séries. Os conteúdos se consolidaram no estudo da leitura, escrita e aritmética. O ensino fundamental foi ampliado, as noções imprescindíveis de ciências necessárias à adaptação, conservação e progresso do homem passaram a ser ensinadas na escola.

Las escuelas se convirtieron en florecientes talleres y granjas, y al mismo tiempo, en muchas de ellas se experimentaron las más avanzadas teorías pedagógicas de la época para su posterior adaptación a las modalidades paraguayas. Se tendió a la Escuela Activa que hace de la libertad del niño el principal fundamento de su educación (CARDOZO, 1996, p. 403)

Em 1942, a partir de um decreto do Poder Executivo, do governo de Higinio Morinigo (1941-1947), foi criado o primeiro *Jardín de infantes*³ do país. Em 1957, a reforma educativa organizou a educação inicial em duas etapas, sendo o *Jardín* para crianças de 3 a 5 anos e o *preprimario*, para as de 6 anos de idade.

Entretanto, desde 1954 o Paraguai já enfrentava o início de um período ditatorial, com golpe militar organizado por Méndez Fleitas, aliado de Stroessner, que articulou para ser este o único candidato e vencedor do Partido Colorado. Sua política ditatorial não foi diferente das ocorridas em outros países, perseguiu, exilou, torturou e matou seus opositores políticos, estabeleceu parcerias econômicas com os Estados Unidos e desestabilizou instituições democráticas, dentre outras ações.

Em fevereiro de 1956, ainda diante desses acontecimentos, foi criada a “ *Comisión da Reforma de la Enseñanza Media*”, responsável pela elaboração do “ *Nuevo Plan*”, finalizado em setembro do mesmo ano, representando a reforma educativa. Porém, só foi implementada em 1957, após a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 03 de feve-

3 As denominações das etapas da educação inicial foram escritas tal qual nas referências e documentos paraguaios, por isso aparecem em itálico, quando não estão em citações diretas.

reiro. O decreto nº 24063 aprovou o novo plano de atividades educacionais da Comissão e foi criado pela Resolução nº 37 de 13 de fevereiro de 1956 e pelo conselho da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Mesmo passando pela reforma de 1957 a educação arrastou seus problemas estruturais por longa data, e no final da década de 1970, ainda alcançando um índice de matrícula de 75% da população em idade escolar primária, o relatório apresentado pela Agência de Cooperação Internacional do governo dos Estados Unidos (USAID), destacou que a maioria dos estudantes não passava da terceira série e que a técnica de aprendizagem principal continuava sendo a memorização.

Assim, em 1973 ocorre uma nova reforma educativa, considerada “[...] de las “innovaciones educativas”, cambian de denominación las etapas y también las edades reglamentarias, las cuales pasan a ser jardín de infantes para los niños y niñas de 5 años y pre-escolar, para los de 6 años” (PARAGUAY, 2005, p.13). Evidenciando, uma redução na abrangência de crianças com possibilidades de acesso a esta etapa de ensino.

[...] cabe assinalar que a reforma de 1973 caracterizou-se pela aplicação gradual do Programa de Desenvolvimento Educacional de 1970, e do projeto de “Innovaciones Educativas”, de 1971 e seus correspondentes programas em nível primário, em algumas instituições de ensino. Ações que foram se expandindo pelo país e vigoraram até o final do governo de Stroessner, em 1989, quando se iniciou o processo de transição democrática e a necessidade de uma nova reforma educativa (SILVA, 2020, p. 138).

Através de uma ação cooperada entre a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1985 foi criado, no Paraguai o “*Primer Programa de la Educación Inicial*”. Neste ano, e partindo da iniciativa das mesmas instituições, a educação não formal também começou a ser estruturada no país. Estas experiências não formais surgiram pela criação de instituições chamadas “*Mitâ Róga (Casa del Niño)*”, as quais funcionavam em casas de família, igrejas, escolas, clubes, ou outros espaços, com condições básicas necessárias para a segurança e o desenvolvimento infantil, tendo o propósito de atender as crianças que não eram contempladas pela educação inicial formal.

Configurando-se como uma modalidade flexível, na educação não formal a comunidade fica responsável por organizar, de forma voluntária, aspectos que vão desde os espaços físicos até a metodologia a ser aplicada com as crianças. As municipalidades, ou municípios se encarregam de destinar os recursos necessários para o desenvolvimento das ações e a melhoria na qualidade do atendimento (BRASIL, 2013).

Em 1989, com a eleição presidencial do Paraguai e a transição do regime militar para a democracia, o general Andrés Rodríguez assume a presidência, marcando uma nova fase na política e na organização da sociedade paraguaia, a partir da qual foi elaborada a “Constitución Nacional”, vigorando a partir de 1992.

O capítulo VII da Constituição de 1992 discorreu sobre a Educação e a Cultura, destacando, dentre os artigos 73 e 85 todas as atribuições concernentes a estas esferas naquele momento. Apresentou que toda pessoa tem direito a uma educação integral e permanente e que seu fim é o desenvolvimento pleno da personalidade humana, a promoção da liberdade, da paz, da justiça social, solidariedade, cooperação e integração entre os povos, assim como o respeito aos direitos humanos e os princípios democráticos, reafirmando o compromisso com a Pátria, a identidade cultural e a formação intelectual, moral e cívica, além de eliminar qualquer ação educativa de caráter discriminatório (PARAGUAY, 1992).

O texto ainda deixou evidente que no início do processo escolar, o ensino deveria ocorrer na língua materna oficial do educando, mas também seria instruído o conhecimento das duas línguas oficiais da República. A proposta de ensino se pautou no direito à educação religiosa e ao pluralismo ideológico, assim “Se reconoce el protagonismo de la Iglesia Católica en la formación histórica y cultural de la Nación” (PARAGUAY, 1992).

Diante deste contexto, a partir de 1992 o país assume “[...] los principios generales de la educación básica y el Plan de Acción de la Educación para Todos em el 2020” (PARAGUAI, 2005, p.13), o que assegura a seguinte organização da educação inicial, a partir da *Propuesta e implementación de la reforma en la aula*, em 1994 : *jardín maternal* para crianças de 0 a 2 anos, *jardín infantil*, para as de 3 e 4 anos e *preescolar* para as crianças de 5 anos, que articula a educação inicial, com a educação escolar básica (BRASIL, 2013 p. 25).

Assim, em 1995 inicia uma nova reforma educativa - com delineamentos voltados para a *Educación Inicial y Escolar Básica*. Neste mesmo ano se aprova o Marco normativo com o regulamento para a *Educación Inicial*.

Em 1998 foi aprovada a “Ley General de Educación 1.264/98”, a qual redefiniu o marco normativo e institucional do sistema educativo do *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC), apresentando em sua estrutura os direitos, as obrigações e garantias de todos/as aqueles/as que têm acesso à educação. Segundo a *Ley*, em seu Capítulo II, artigo 11:

f) se entiende por **educación formal** aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados por la autoridad oficial competente, en una secuencia regular

de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos;

g) se entiende por **educación no formal** aquélla que se ofrece con el objeto de complementar, suplir conocimientos, actualizar y formar en aspectos académicos o laborales, sin las exigencias de las formalidades de la educación escolarizada ni la sujeción al sistema de niveles, ciclos y grados, establecidos por el sistema educativo nacional; (PARAGUAY, 1998, grifo nosso).

Assim, é possível observar que a educação paraguaia seguiu dividida por uma educação formal e não formal, mantendo algumas particularidades em relação a esta organização. Visto que educação não formal se voltava para a educação e os cuidados básicos das crianças, sem seguir as formalidades legais propostas pelas instâncias superiores e pelo MEC.

De acordo com o Capítulo II, artigo 27 da Ley General de Educación, a educação formal está estruturada em três níveis, sendo que no primeiro nível está a educação inicial e a educação escolar básica; no segundo nível está a educação média e no terceiro nível, a educação superior. Estes níveis devem se articular para que seus objetivos sejam aprofundados e “[...] y aseguren la movilidad horizontal y vertical de los alumnos” (PARAGUAY, 1998).

A *educación inicial* compreenderá dois ciclos, sendo que o primeiro ciclo atenderá as crianças de até três anos e o segundo ciclo, a partir dos quatro anos. No *preescolar*, que faz parte da *educación básica* e é obrigatória, de acordo com o decreto do Poder Ejecutivo, ingressarão as crianças de cinco anos.

No início do anos 2000 várias discussões acerca dos direitos das crianças e da forma como o atendimento à infância no Paraguai podia se estruturar ganharam espaço nas políticas educativas, dentre elas, destacamos, no anos de 2001 e 2002, as mesas de Consultas Regionais, no “Seminário sobre Educación Inicial y Preescolar para la elaboración del Plan Nacional de EI y la elaboración del Diagnóstico del la EI”. A criação da Rede Nacional de Educação Inicial (2001-2003), o lançamento do Plano Nacional de Educação Inicial (2002-2011) e a execução do programa de universalização do *preescolar* e do melhoramento da Educação Inicial, em caráter formal e não formal (2004-2008) (PARAGUAY, 1998).

Toda esta estruturação da educação paraguaia apresenta suas particularidades, mas também evidencia muitas aproximações com a história e a proposição de algumas políticas educacionais brasileiras referents à infância, como uma rede tecida por fios que se aproximam por propósitos, histórias e até mesmo legislações, mas que em outros momentos,

se distanciam devido às particularidades recorrentes em sua cultura, seu meio social e em virtude das muitas transformações que constituem as pluralidades destas histórias.

Assim, destacamos que no Brasil, no final dos anos de 1988 foi promulgada a “Constituição Federal (CF)”, defendendo o direito à educação de forma equitativa e democrática. Consta em seu Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho e conta com a colaboração da sociedade.

Em seu Art. 208, a CF apresenta, no inciso IV, que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade e o “[...] dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Assim, mesmo tendo seu texto acrescido com algumas emendas constitucionais que complementam sua estrutura, a Constituição Federal é ainda hoje o documento que norteia a elaboração de outras políticas públicas brasileiras.

Após a Constituição Federal, foi aprovado o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, por meio da Lei 8.069/90, que assegurou o desenvolvimento físico, mental, social em condições de liberdade e dignidade de toda criança e adolescente (BRASIL, 1990). Outras formas de organização da educação para a infância, especialmente por meio de políticas públicas, foi com a criação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN nº 9.394/96), definindo que a Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade, inserindo-as na esfera pública, assim como sua família e comunidade (BRASIL, 1996).

Posteriormente, o Ministério da Educação lançou o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998), propondo reflexões sobre as práticas educativas, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais atuantes na educação infantil. Também foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as quais propõem um currículo para a educação infantil, “[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2009).

Dentre os aspectos que perpassaram as Políticas Públicas Educacionais existentes nos dois países foi possível destacar uma rede de interdependência entre as mesmas, principalmente ao tecer uma análise sobre o que propõe a LDBEN 9.394/96, do Brasil, e a Ley

General de Educación, Lei nº 1.264/98, do Paraguai, ambas elaboradas para guiar e orientar a gestão da educação em seus respectivos países, no que tange aos direitos e deveres atribuídos a alunos e professores e demais normatizações educativas.

Essa inter-relação ainda foi perceptível na análise do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, criado no Brasil em 1990, a partir da Lei 8.069, e do Código de la Niñez y la Adolescencia, elaborado no Paraguai, a partir da Lei nº 1.680/01, os quais expuseram aproximações e semelhanças no que diz respeito ao fortalecimento de Políticas Públicas voltadas para os direitos das crianças e adolescentes e à proteção integral dos mesmos, destacando ainda os deveres da família, da sociedade e do poder público em assegurar todos esses enfoques. As referidas legislações apresentaram também suas particularidades, principalmente ao considerar que foram criadas em períodos distintos, contextos históricos, políticos e educacionais diferentes.

Como fios que se unem e se distanciam na tecitura de uma rede, nesta trama as histórias da educação para a infância, bem como das instituições que passaram a receber as crianças se constituíram no âmbito das relações sociais, culturais, políticas e educacionais de cada país. Por isso conhecer a constituição de tais histórias nos permite dialogar com Elias (1994), quando o mesmo usa a figura da rede de pesca para mostrar a indissociabilidade entre o indivíduo e a sociedade, visto que:

[...] uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um desses fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicaram unicamente por sua associação, sua relação entre si [...] a forma de cada fio se modifica quando se modifica a tensão e a estrutura do conjunto da rede. E, no entanto, essa rede de pesca não é nada além da reunião de diferentes fios; e ao mesmo tempo, cada fio forma, no interior do todo, uma unidade em si; ele ocupa ali um lugar e toma uma forma específica (ELIAS, 1994, p. 70-71).

Assim, trazer para discussão as tramas que enredam tal contexto nos permite vislumbrar a importância de se conhecer a história da educação para a infância não apenas com um olhar específico para cada região, mas para as muitas relações e significados que seus fios, tensões e constituições podem despertar. Visto que na fronteira as histórias se compõem de forma dialogada, mas também imersas em suas múltiplas particularidades, pois até mesmo as ausências (sejam elas de histórias desconhecidas, pesquisas não publicadas, ou vozes silenciadas) evidenciam aspectos importantes a serem analisados.

Diante disso, não assinalamos a temática como encerrada, pois há muito o que se pesquisar, conhecer e escrever sobre da educação para a infância na fronteira Brasil e Paraguai, o que pode contribuir com a continuidade da escrita da história da educação fronteiriça.

Algumas Considerações

A ausência de limites físicos das fronteiras secas, especialmente da fronteira entre Brasil e Paraguai permite que no ir e vir de pessoas também haja um compartilhamento de saberes, culturas, histórias, tensões e muitas outras vivências. Mas o contato com algumas ausências nos inquietou muito, especialmente quando estas caracterizaram-se pelo não registro de acontecimentos constituintes da própria história da região e da educação fronteiriça.

As buscas por pesquisas que registrassem tais aspectos e temáticas nos mostraram o quão incipiente é esta discussão, e também indicaram que o campo para realizar pesquisas e ampliar os olhares e conhecimentos acerca da história da educação para a infância na fronteira Brasil e Paraguai, especialmente na região de fronteira seca entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero é promissor, pois desta forma a contribuição com a escrita da história da infância de muitos fronteiriços e, conseqüentemente, com a escrita da história da educação da fronteira pode se expandir.

Assim, com estas considerações não chegamos ao fim da escrita, mas esperamos despertar o anseio por novos olhares, investigações e diálogos diante das muitas histórias que há na fronteira Brasil e Paraguai e que ainda são desconhecidas.

Referências

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 set. 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro:Guanabara, 1981.

BALLER, Leandro. **Fronteira e Fronteiriços: a construção das relações socioculturais entre brasileiros e paraguaios (1945-2014)**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BRASIL. **IBGE**. Censo Demográfico, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/ponta-pora/panorama>>. Acesso em: 16 de jan. de 2021.

BRASIL, **Constituição Brasileira. Brasília, 1988**. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria

de Educação Básica. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei>. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARDOZO, Efraim. **Apuntes de la Historia Cultural del Paraguay**. Paraguay: Editorial El Lector, 1996.

CDIF - **Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira** (2011). Disponível em: <http://cdif.blogspot.com/search/label/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DGEEC - Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. Assunção, Paraguay, 2015. **Paraguay. Proyección de La Población por Sexo y Edad, Según Distrito, 2000-2025**. Revisión 2015. Disponível em: <https://www.dgeec.gov.py/microdatos/indicador.php?ind=MTY=>. Acesso em: 17 de out. de 2020.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Volume 1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (1877-1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, M.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: MONAR-CHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Contemporânea).

KUHLMANN JUNIOR, M. **Instituições Pré-escolares Assistencialistas no Brasil (1822-1922)**. Cad. Pesq., São Paulo, 780, p. 17-26, ago. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1027/1035>. Acesso em: 23 out. 2021.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cesar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: editora Cortez, 2001.

PARAGUAY. MEC/PY - Ministerio de Educación y Cultura. **Marco Curricular de la Educación Inicial**. 2005. Disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9517. Acesso em: 10 jan. 2022.

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay**, 1992. Disponível em: <http://jme.gov.py/transito/leyes/1992.html> . Acesso em: 18 out. 2021.

PARAGUAY. MEC/PY. MEC - BID (2005), **Marco Curricular de la Educación Inicial. Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial y Preescolar**, Asunción.

PARAGUAY. **Ley General de Educación, 1998**. Disponível em: <https://www.mec.gov.py/cms/>. Acesso em: 17 out. 2021.

PARAGUAY. **Ley N° 1.680/01. Código de La Niñez y la Adolescencia**. Disponível em: <https://www.mec.gov.py/cmsmec/wp-content/uploads/2010/02/codigoinfancia.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de estudos da criança, 1997.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Natália A. **A Educação para a Infância no Contexto Fronteiriço entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY): Algumas Reflexões**. 2021. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS/CPMP.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Editora Junqueira Martins, 2007.

SEBRAE/MS. **Mato Grosso do Sul sem fronteiras: características e interações territoriais: Brasil, Bolívia, Paraguai**. (org. SEBRAE/MS)1. 1.ed. Campo Grande, MS: Visão: SEBRAE, 2010.

SILVA, Luciene Cléa da. **Trajetórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2020. Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>.