



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES DO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB**

MÁRCIA MARIA LIMA DA SILVA

JOÃO PESSOA - PB

2023

MÁRCIA MARIA LIMA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES DO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba, em cumprimento às
exigências para a obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim

JOÃO PESSOA - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Marcia Maria Lima da.

Educação infantil e políticas públicas: uma análise dos documentos orientadores do município de Santa Rita/PB / Marcia Maria Lima da Silva. - João Pessoa, 2023.

70 f. : il.

Orientação: Ana Luisa Nogueira Amorim.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Políticas públicas. 2. Educação infantil. 3. Currículo. I. Amorim, Ana Luisa Nogueira. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

MÁRCIA MARIA LIMA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DOS
DOCUMENTOS ORIENTADORES DO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB**

APROVADO EM: 07 / 11 / 2023.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM

Data: 27/11/2023 11:24:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Ana Luisa Nogueira de Amorim - UFPB
(Orientadora)



Documento assinado digitalmente

ELZANIR DOS SANTOS

Data: 28/11/2023 15:57:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Elzanir dos Santos - UFPB
(Professora Examinadora)



Documento assinado digitalmente

IDELSUITE DE SOUSA LIMA

Data: 28/11/2023 18:31:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Idelsuite de Sousa Lima - UFPB
(Professora Examinadora)

JOÃO PESSOA - PB

2023

Dedico esse trabalho de conclusão de curso a todas as crianças que passaram por mim durante o “Estágio obrigatório II em Educação Infantil”, especialmente ao príncipe Enryco Cauã de Medeiros que me olhou com tanto brilho nos olhos e me abraçou tão forte que me apaixonei pela educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo cuidado, amor e suporte emocional durante todo processo.

A minha pequena, unida e amada família, pelo amor incondicional e pela compreensão nas ausências para construção desse trabalho.

Ao meu avó Paulo Soares (in memorian), que acreditou mais em mim que eu mesma, sempre me fortaleceu com palavras de amor, incentivo e abraços demorados e sinceros.

Ao meu amigo, irmão e mestre Patrício Fontes, pelo auxílio e mentoria durante toda vida acadêmica e pelas longas conversas que serviram para construção desse trabalho.

A minha admirável professora e orientadora Ana Luísa Nogueira de Amorim, pela condução e orientação desse trabalho, pela inquestionável competência e respeito pela área de educação infantil e políticas públicas.

A todos os companheiros (as) do curso de pedagogia pelos trabalhos em grupos, pelos pensamentos compartilhados, pelos cafés no centro de educação.

A minha amiga vitória Regia Barbosa E. dos Santos do curso de pedagogia que não largou minha mão em nenhum momento, e não me deixou perder nenhum prazo para entrega dos trabalhos durante a graduação principalmente no tempo pandêmico.

A todos os funcionários do Centro Municipal de Educação Infantil Arlete de Almeida Nunes, especialmente a gestora Edizelda Rodrigues de A. Andrade, pela oportunidade de usar o CMEI como um celeiro de aprendizado.

A todos os meus amigos (as), que durante a construção desse trabalho enviaram palavras de motivação e chocolates para adoçar a solidão necessária para desenvolver a escrita.

A todas as crianças que me fizeram entender a importância das políticas públicas na educação infantil, bem como a necessidade de ampliação principalmente, para as crianças de 0 a 3 de idade.

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês pode se tornar médica, que o filho de um mineiro pode se tornar o chefe da mina”.

Nelson Mandela

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar as políticas públicas direcionadas para a educação infantil do município de Santa Rita/PB. Trata-se de uma pesquisa documental de natureza qualitativa, realizada através de análises de documentos legais de fonte primária para identificar as possíveis relações entre as políticas públicas educacionais de abrangência nacional, além de identificar as concepções de criança, infância, educação infantil, currículo, formação de professores(as) e as possíveis orientações para o trabalho das(os) docentes nas instituições educacionais, conforme previsto na nossa Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (1996) e em outros dispositivos legais que regulamentam nossas políticas educacionais. A descentralização das atividades governamentais, para os estados e municípios, iniciadas na década de 1990 pelas políticas neoliberais implantadas no Brasil transferiu para os municípios a responsabilidade da educação infantil e o ensino fundamental e, com isso, os municípios tiveram que elaborar políticas e programas educacionais que garantissem o acesso e a continuidade das crianças a uma educação pública gratuita e de qualidade. Nosso trabalho busca identificar as políticas públicas direcionadas para educação infantil do município de Santa Rita/PB e qual relação com as políticas de âmbito nacional. Diante disso, fizemos um levantamento sobre os documentos normativos produzidos pelo município de Santa Rita/PB, que regulamentam o sistema municipal de ensino, que foram analisados a partir das seguintes categorias: infância, criança, educação infantil, currículo, formação de professores e orientações para os trabalhos dos(as) professores(as). Para subsidiar nossa pesquisa, abordamos algumas concepções relacionadas às políticas públicas voltadas para a educação infantil e como estão presentes nos documentos municipais. A partir da análise dos documentos locais constatamos que o município de Santa Rita/PB possui um sistema municipal de ensino em que as unidades de Educação Infantil estão subordinadas diretamente ao Departamento da Educação Infantil (DEI). Durante a fase de leitura dos documentos, foi possível identificar que o DEI é um órgão produtor de orientações que visa direcionar as unidades educacionais, distribuindo boletins bimestrais com informações direcionadas aos(às) docentes. Os boletins é a política pública mais completa, atual e acessível dentro do sistema municipal de educação que foi encontrada. Da análise dos documentos foi possível concluir que há relações entre as políticas públicas nacionais e as políticas produzidas no município e constatar que as concepções de criança, infância, educação infantil, e currículo estão em concordância com o que orientam os documentos nacionais. Por fim, é possível afirmar que os boletins informativos orientam o trabalho das docentes nas instituições de educação infantil municipais e contribuem com a formação continuada.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação Infantil. Currículo; Formação de professores(as).

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze public policies aimed at early childhood education in the municipality of Santa Rita/PB. This is a documentary research of a qualitative nature, carried out through analysis of primary source legal documents to identify the possible relationships between national educational public policies, in addition to identifying the conceptions of children, childhood, early childhood education, curriculum, teacher training and possible guidelines for the work of teachers in educational institutions, as provided for in our Federal Constitution (1988) and in the LDBEN National Education Guidelines and Bases Law (1996) and other legal provisions that regulate our educational policies. The decentralization of government activities to states and municipalities, initiated in the 1990s by neoliberal policies implemented in Brazil, transferred the responsibility for early childhood education and elementary education to municipalities and, as a result, municipalities had to develop educational policies and programs that would guarantee children's access and continuity to free, quality public education. Our work seeks to identify public policies aimed at early childhood education in the municipality of Santa Rita/PB and their relationship with national policies. In view of this, we carried out a survey of the normative documents produced by the municipality of Santa Rita/PB, which regulate the municipal education system, which were analyzed based on the following categories: childhood, children, early childhood education, curriculum, teacher training and guidelines for the work of teachers. To support our research, we addressed some concepts related to public policies aimed at early childhood education and how they are present in municipal documents. From the analysis of local documents, we found that the municipality of Santa Rita/PB has a municipal education system in which the Early Childhood Education units are directly subordinate to the Department of Early Childhood Education (DEI). During the document reading phase, it was possible to identify that DEI is a body that produces guidelines that aims to direct educational units, distributing bimonthly bulletins with information aimed at teachers. The report cards are the most complete, current and accessible public policy within the municipal education system that has been found. From the analysis of the documents, it was possible to conclude that there are relationships between national public policies and the policies produced in the municipality and to verify that the concepts of children, childhood, early childhood education, and curriculum are in accordance with what guides the national documents. Finally, it is possible to state that newsletters guide the work of teachers in municipal early childhood education institutions and contribute to continued training.

Keywords: Public policies; Child education. Curriculum; Teacher training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	12
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	12
2.2	DOCUMENTOS DA PESQUISA.....	12
2.3	CAMPO DA PESQUISA.....	13
3	CRIANÇAS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
3.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA.....	15
3.2	AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	16
3.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	18
3.4	A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS FUDAMENTOS LEGAIS	21
4	CURRÍCULO: CONTORNOS HISTORICO	28
4.1	TEORIAS DO CURRÍCULO	31
4.2	CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
5	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	38
5.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
5.2	MUNICIPALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	49
6	POLÍTICAS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	51
6.1	APRESENTANDO OS DOCUMENTOS LOCAIS.....	51
6.2	ANALISANDO OS DOCUMENTOS LOCAIS	59
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS.....	65

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais são ações governamentais que visam garantir o direito previsto na nossa Constituição Federal, do acesso e da permanência de todos os cidadãos ao nosso sistema educacional, garantido o pleno desenvolvimento do educando. De forma sucinta, as políticas públicas são dispositivos legais criados pelo poder legislativo federal, estadual ou municipal, ou por iniciativa popular, com o objetivo de garantir o direito universal e inalienável à educação de forma igualitária, diminuindo, assim, as desigualdades sociais.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como tema de estudo as políticas públicas educacionais e tem como objetivo principal compreender a inter-relação e articulação entre os documentos educacionais normativos nacionais e os documentos do município de Santa Rita/PB.

O interesse pelo tema políticas públicas na educação infantil surgiu, inicialmente, a partir de estudos, discussões e questionamentos durante o componente curricular “Organização e Prática da Educação Infantil” e do “Estágio obrigatório II – Educação Infantil”, em que tive a oportunidade de conhecer a rotina e os desafios de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sob a orientação de uma professora inspiradora que ministrou a disciplina com ética e compromisso e que evidenciou a importância das políticas públicas como garantia do direito de todas as crianças a uma educação pública e de qualidade.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade, nos aspectos, físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. O direito ao acesso e permanência das crianças na educação infantil é garantido no nosso ordenamento legal brasileiro, tendo como marcos legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a nossa Constituição Federal (CF), que reconheceram as crianças como sujeitos de direitos. No entanto, é perceptível a necessidade de políticas públicas que garantam a efetivação desse direito para todas as crianças.

É importante ressaltar, para um maior entendimento da nossa pesquisa, que as leis educacionais para a educação infantil são criadas, em sua grande maioria, pelo ente federado União e executadas pelos municípios que são responsáveis pela manutenção e desenvolvimento da educação infantil em creches e pré-escolas. Por isso, o universo do nosso trabalho são os documentos normativos educacionais

nacionais e municipais para entender como as políticas públicas são efetivadas e quais as concepções de criança, infância e currículo para educação infantil do município de Santa Rita.

Entendemos que o sistema educacional brasileiro funciona de forma colaborativa com os entes federados para criação, implantação e efetivação das políticas públicas para garantir o direito à educação. Por isso, nossa pesquisa busca compreender, através dos documentos normativos, a inter-relação das políticas locais de um município da Paraíba com as do âmbito nacional.

Além desta introdução, que apresenta algumas considerações sobre o tema, a justificativa e os objetivos pretendidos no decorrer do trabalho, o presente trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo descrevemos o caminho percorrido para a realização do trabalho e a caracterização da pesquisa, além de abordar como foram realizadas as análises dos documentos.

Nos três capítulos seguintes apresentamos a fundamentação teórica do trabalho. Assim, no segundo capítulo abordamos as concepções de criança, o histórico da educação infantil no Brasil e a educação infantil como direito da criança. No quarto capítulo apresentamos as concepções e as teorias do currículo e a importância do currículo para educação e infantil. E no quinto capítulo traçamos um panorama sobre as políticas públicas educacionais nacionais para a educação infantil.

No capítulo 6 realizamos a análise das políticas públicas educacionais locais a partir da análise dos documentos municipais, com destaque para os documentos produzidos no ano de 2023 pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita/PB.

E, por fim, são apresentadas as considerações finais do nosso trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o percurso e as estratégias teórico-metodológicas utilizadas para atingir os objetivos gerais e específicos do nosso trabalho. Inicialmente iremos apresentar a natureza da nossa pesquisa, posteriormente os documentos legais que versam sobre as políticas educacionais do município de Santa Rita/PB e, por fim, como se deu nossa pesquisa.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho assume uma abordagem de natureza qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Utilizamos também como recursos bibliográficos para realizarmos as análises sobre as políticas públicas de currículo na educação infantil o ciclo de políticas de Ball, conforme explorado e discutido nas rodas de conversas do projeto Prolicen que participo. E para construção dos instrumentos de análise das políticas para a Educação Infantil, usamos como referencial teórico Kramer (2003), Kramer, Toledo e Barros (2014) e Alves e Barbosa (2011).

A pesquisa foi desenvolvida a partir de pesquisa documental realizada em documentos normativos que versam sobre políticas públicas na educação infantil no município de Santa Rita/PB. De acordo com Helder (2006, p. 1-2): “A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento por nenhum autor [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”. A pesquisa documental utiliza-se de fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente e dispõe de objetivos específicos, sendo de grande valia à pesquisa bibliográfica.

2.2 DOCUMENTOS DA PESQUISA

Nesta seção é apresentado um levantamento documental das políticas públicas municipais da cidade de Santa Rita-PB. Foram selecionados para estudo/análise, 6

(seis) documentos que regulamentam a educação infantil são eles: Plano Municipal de Educação; Orientações pedagógicas e administrativas para a Educação Infantil 2023; e três boletins informativos – Boletim 1- O que eu quero saber? Projeto construído a partir das impressões das crianças; Boletim 2- Brincar de quê? A brincadeira como promotora de aprendizagens e do desenvolvimento da criança da Educação Infantil; e Boletim 3- E agora, para onde vou? Investigações sobre os possíveis percursos com as crianças da Educação Infantil de Santa Rita-PB. Esses últimos são boletins do ano de 2023, emanados do Departamento de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita/PB e dirigidos aos(as) profissionais dos Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI) e escolas do município.

Para a análise dos documentos foram utilizados como instrumento uma ficha-roteiro, com vistas a identificar as políticas de educação infantil através dos conceitos de criança, infância, currículo, educação infantil, formação de professores e orientações para os trabalhos dos(as) professores(as) e analisar as possíveis relações com as políticas públicas voltadas para educação infantil no âmbito nacional.

A pesquisa foi realizada basicamente em três etapas. Na primeira etapa realizamos um levantamento e uma análise documental nos documentos normativos sobre as políticas públicas da educação infantil no município de Santa Rita/PB. Na segunda etapa realizamos um levantamento dos documentos nacionais que versam sobre a mesma temática. E, por fim, analisamos a interligação entre ambas, para entender como se deu a implantação, criação e efetivação dessas políticas em âmbito local.

2.3 CAMPO DA PESQUISA

O município de Santa surge em 1586, foi emancipado em 19 de março de 1890, um ano após a Proclamação da República brasileira, faz parte da região metropolitana de João Pessoa, de acordo com o último Censo (2022) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui 149.910 mil habitantes em uma área territorial de 730,205 km² é o terceiro maior município da Paraíba e possui o quarto melhor Produto interno bruto (PIB) do Estado 18.672,87.

Devido ao seu acervo cultural e natural, é considerada uma cidade histórica e turística pelas suas belas construções arquitetônicas com estilo barroco e pelo

Balneário das Águas Minerais, além do distrito de Forte Velho onde está localizado o mirante do Atalaia que devido, a sua altura e sua posição entre os rios e o mar, servia para observar a chegada de possíveis invasores.

O Sistema Municipal de Ensino do município de Santa Rita (SME), foi criado pela Lei municipal nº 966/2001, instituído conforme a Constituição Federal (1988) em seu art. 211, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) previsto em seus artigos 11, inciso I e 8º, § 2º, e está organizado da seguinte forma:

Art. 9º – O Sistema Municipal de Ensino compreende:

I – A Secretaria Municipal de Educação;

II – O Conselho Municipal de Educação;

III – O Conselho Municipal de Alimentação Escolar;

IV – O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Valorização do Magistério;

V – As instituições da educação infantil, ensino fundamental, educação especial e profissional mantidas pela Prefeitura Municipal de Santa Rita;

VII – O Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares;

VIII – O Complexo Educacional Othon Pedrosa; (Santa Rita, 2001)

A rede municipal de educação do município de Santa Rita possui atualmente 17 creches e 44 escolas orientadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação (CME) as unidades de Educação Infantil estão subordinadas diretamente ao Departamento da Educação Infantil (DEI) que é composto por:

Art. 28 – Compõe o DEI a seguinte divisão – Divisão de Educação Infantil.

Art. 29 – A Divisão de Educação Infantil se encarrega do apoio pedagógico nas Unidades Escolares que ofertam este ensinar. 30 – A Divisão de Educação Infantil é responsável pela coordenação e orientação junto a administração dos Centros Integrados de Educação Infantil – CIEI.

3 CRIANÇAS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentamos as concepções de criança e infância ao longo da história e como ela passou a ser reconhecida como sujeito social e de direito. Nele também iremos abordar o avanço da escola como espaço pedagógico e as principais leis que asseguram a educação como direito social da criança.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA

Para falar sobre a educação infantil como direito subjetivo e fundamental, faz-se necessário discorrer sobre as concepções de criança e infância e entender como as crianças passaram a ser vistas como indivíduo social e de direito.

Ao longo da história as concepções de criança e infância sofreram modificações sendo construídas e reconstruídas de acordo com o período histórico de cada época.

Na era medieval as crianças eram vistas como adulto de tamanho reduzido, não se levava em consideração suas necessidades específicas e só tinham funções sociais quando chegava a idade de participarem das guerras ou iniciarem a reprodução.

Na Idade Média, as crianças pequenas não tinham função social antes de trabalharem [...]. Aquelas que eram pobres, assim que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação entre adultos e crianças. As crianças nobres tinham seus educadores e eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro [...] (Andrade, 2010, p. 49).

Com o surgimento e ascensão da burguesia houve uma mudança de paradigma social e a criança começou a ser vista como herdeira dos bens acumulados pela família, sendo necessário uma preparação para garantir o sucesso da sucessão familiar, surgindo, dessa forma, as primeiras escolas com o objetivo de preparar os futuros herdeiros para viver em sociedade e administrar as riquezas familiares.

3.2 AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o avanço do capitalismo as crianças deixaram de ser vistas pela sociedade como um adulto em miniatura e passaram a possuir características próprias, necessitando de cuidados especiais para se tornarem adultos sociáveis que fossem capazes de administrar as riquezas da família

[...] a partir do século XVIII, lentas transformações começaram a ser operadas no interior das famílias ocasionando o surgimento do 'sentimento de família' fortemente marcado pela necessidade e desejo de privacidade. [...] com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais (Andrade, 2010, p. 49-51).

O modelo de família instituída pelo nascimento do capitalismo, mudou a concepção de criança que passou a ser vista pela sociedade como alguém frágil que precisava de cuidados e instruções específicas para enfrentar os desafios impostos pelo crescimento do capitalismo.

Essa nova concepção de criança exigia a criação de espaços novos que garantissem os conhecimentos necessários para formação de cidadãos capazes de atender as necessidades do sistema capitalista. Andrade (2010, p. 52) afirma que: “A escola confirma-se enquanto instituição responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto, por meio de práticas autoritárias e disciplinares em defesa da formação do ‘futuro cidadão’”.

O ensino institucionalizado na Europa teve como pressuposto o sistema capitalista e buscava atender diferentes realidades, uma voltada para a classe burguesa que objetivava instruir as crianças ricas a administrarem os bens das famílias, e outra realidade buscava auxiliar as mães operárias que trabalhavam e não tinham com quem deixar seus filhos.

[...] foram organizando-se serviços de atendimentos coordenados por mulheres da comunidade para atender as crianças (...) cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas originadas da Revolução Industrial, que se implantava na Europa. Gradativamente, surgiram outras formas para o atendimento de crianças fora das famílias, em instituições de caráter filantrópicas com objetivos de organizar as condições para desenvolvimento infantil (Passamai; Silva, 2009, p. 2-3).

O crescimento da industrialização e, conseqüentemente da urbanização, propiciou o surgimento das instituições filantrópicas, com ideias religiosas que garantiam às mães além do cuidado, regras de comportamento e disciplina.

Não havia uma proposta instrucional formal, então, logo passaram adotar atividades de canto, de memorização, de rezas e alguns exercícios que poderiam ser uma pré-escrita. Estas atividades voltam-se para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, regras morais e de valores religiosos (Passamai; Silva, 2009, p. 3).

As primeiras instituições educacionais eram voltadas para crianças de 2 a 3 anos de idade e tinham concepções meramente assistencialistas, comportamentalista e moralista, não apresentavam nenhuma proposta pedagógica, foi então que, o alemão Friedrich Wilhelm August Froebel apresentou na Europa uma nova instituição de Educação Infantil. Conforme explica Pereira (2021, p. 2) “os jardins-de-infância são locais não só de recolhimento de crianças (abrigos), mas também espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para as atividades de grupo (canto), organizados por uma professora especializada que orienta as atividades”. O pedagogo alemão além de evidenciar o papel do professor no desenvolvimento da criança, ele ainda rompe com a ideia de que as instituições educativas eram apenas locais que guardavam e cuidavam, mas, espaços que promoviam o desenvolvimento das crianças por meio de brincadeiras com intenções pedagógicas.

Após a segunda guerra mundial cresceu o interesse científico de médicos sanitaristas entenderem as concepções de infância e suas necessidades específicas contribuindo, assim, com o crescimento do movimento da Escola Nova que colocou a criança como centro do processo educativo.

O período seguinte após a Primeira Guerra Mundial destacava-se na pedagogia e na psicologia as ideias a respeito à infância, o valor positivo de respeito à natureza. Impulsionando uma renovação escolar levando ao Movimento da Escola Nova. Movimento que se posicionava contra a concepção que a escola deveria preparar para a vida com visão centrada no adulto, sem levar em consideração o pensamento infantil e as necessidades da própria infância (Passamai; Silva, 2009, p. 3).

As concepções de criança e infância sofreram modificações na Europa, acompanhando as transformações e necessidades da sociedade, mudando o paradigma da educação infantil, que antes prestava um atendimento assistencialista, passou então, a considerar as diferentes fases de aprendizagem da criança.

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O processo de surgimento da educação infantil no Brasil, seguiu o caminho percorrido pelas escolas da Europa, sendo marcado pela dicotomia e contribuindo para a desigualdade social. A institucionalização das crianças no Brasil, inicialmente, foi caracterizada pelo assistencialismo e custódia, ligadas as igrejas e mantidas pela elite, ofereciam o ensino basicamente religioso, era chamado de roda dos enjeitados, que cuidava dos órfãos e crianças abandonadas.

O primeiro jardim de infância no Brasil surgiu no ano de 1875, em bairro nobre do Rio de Janeiro, financiada pela classe elitizada e voltada para classes abastadas, inspirados na proposta pedagógica do alemão Froebel.

Para as crianças da elite, reserva-se o Jardim de Infância, com a proposta de uma educação racional e compatível com o progresso científico. Nesse contexto, o interesse pela educação pré-escolar se deu pela esfera privada e as instituições para os pobres, mesmo sendo necessárias, não se concretizaram nesse período. A abertura de jardins de infância privados foi financiada pela própria classe abastada, cujas instituições abrigariam seus filhos, sob a justificativa de uma proposta exclusivamente pedagógica (Nascimento, 2015, p. 6).

No século XX a Escola Nova, com o objetivo de atender as transformações sociais e políticas que o Brasil estava enfrentado, apresentou uma proposta educacional inovadora, uma concepção pensada exclusivamente para o desenvolvimento das crianças, além de defender um sistema de ensino integrado e gratuito, iniciando no jardim de infância e se entendendo até a universidade.

Com os avanços da urbanização e da industrialização no Brasil, cresceu a participação das mulheres nas fábricas, surgindo a preocupação da assistência e proteção e bem-estar dos seus filhos, forçando as operárias a reivindicarem melhores condições de guarda para as crianças, enquanto estivesse no trabalho, nesse sentido, o Estado passou a ser pressionado para criar creches.

Com aumento do grande número de mulheres trabalhando nas fábricas as mães operárias tiveram que encontrar soluções emergenciais deixando os seus filhos com outras mulheres ou familiares [...] Uma das reivindicações por parte movimentação das operárias na década de 20 e no início dos anos 30, foi por melhores condições no trabalho, locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães (Passamai; Silva, 2009, p. 5).

Devido às reivindicações dos sindicatos e dos trabalhadores por melhores condições de trabalhos e das mulheres operárias que pressionavam os empresários para criarem espaços para que seus filhos pudessem ficar durante a jornada trabalho, foi que em meados de 1900 foram criadas as primeiras creches no país fortemente influenciada pela corrente etnológico-biológica, com o objetivo de atender crianças pobres.

Os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços e inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil. (Kuhlmann Jr., 1998, p. 91).

O Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância ocorreu na cidade do Rio de Janeiro em 1922, foi marcado pelas primeiras regulamentações responsáveis pelo atendimento às crianças em creches e jardins de infâncias.

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (Kuhlmann Jr., 1999, p. 90).

Historicamente o atendimento educacional às crianças no Brasil, passou por distintas etapas, no período colonial teve a fase da filantropia que tinha como objetivo principal atender os órfãos e as crianças abandonadas naquele período, a fase dos higienistas compreendeu o século XIX e início do século XX e, segundo Oliveira, (2005, p. 100), “as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”.

Nesse período o Estado exercia o papel apenas de fiscalizar e regulamentar o funcionamento das instituições privadas, mas que com o crescimento de crianças abandonadas, percebeu a necessidade de organizar as instituições escolares para evitar a marginalização e a criminalidade no país.

Nesse cenário, o governo federal em 1946 criou a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com objetivo de efetivar as políticas sociais para amparar a família, a maternidade e a infância.

Como resultado de lutas e reivindicações dos diferentes setores da sociedade, em 1960 mudou a política voltada para infância e foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), dando início a oferta de um ensino compensatório para crianças abandonadas.

Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do 'currículo oculto', as crianças de classe média e alta (Ferrari, 1982, p.26).

A pré-escola só foi considerada oficialmente uma política governamental na década de 80, com a criação do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que passou a considerar que o atendimento nas creches é direito da criança e da mulher, apesar das críticas ao ensino compensatório a cartilha apresentava ambiguidade.

A primeira manifestação oficial contra a educação compensatória foi a edição do Programa Nacional da Educação Pré-escolar em 1981, pelo MEC. A proposta tentou incorporar algumas críticas feitas pelos teóricos aos fundamentos de privação cultural e educação compensatória, mas careceu de clareza e era farta de contradições e ambiguidades (Sousa, 2000, p 25).

No decorrer deste capítulo foi possível compreender que a educação infantil no Brasil seguiu, mesmo que de forma gradativa, o modelo Europeu, constituiu dois paradigmas de ensino, um voltado para as crianças ricas, que estava preocupado com o desenvolvimento intelectual, social, cognitivo e emocional das crianças, e outro voltado para a camada pobre da população, que oferecia um ensino compensatório e assistencialista.

Outro fator evidente é que em alguns momentos históricos esse modelo dicotômico foi duramente questionado, principalmente quando a creche foi inserida como direito da mulher e não da criança.

Com a redemocratização do país e com a criação da Constituição Federal foi possível reconhecer a criança como sujeito de direito, e oferecer a educação infantil como dever do Estado.

3.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS FUDAMENTOS LEGAIS

Neste tópico iremos abordar as leis que reconhecem a criança como sujeito de direito e garantem a democratização do acesso à educação infantil como obrigação e dever do Estado.

Na década de 80 a concepção de educação sofre uma grande modificação, a sociedade exige que as creches deixem de ser apenas assistencialistas, e ofereçam um atendimento educacional de qualidade.

Nesse cenário, as concepções de criança e infância também sofreram transformações, a criança começou a ser enxergada como ser capaz de desenvolver suas habilidades e a infância passou a vista como um período específico, importante cheio de particularidade. No ponto de vista legal a criança passou a ser considerada um sujeito de direitos, principalmente com direito à uma educação de qualidade desde o nascimento.

A Constituição Federal é o primeiro documento legal que garante a educação como direito, e regulamenta a educação infantil no Brasil, determina também, que a oferta se dará de forma colaborativa entre os entes federados e que cabe prioritariamente ao município a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Outro documento legal importante para a consolidação da criança como cidadã é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que apresenta uma nova visão de criança, e garante o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Conforme expressamente no seu artigo 3º:

A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 1990).

Outro marco legal para educação brasileira se deu com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que regulamenta nosso sistema educacional e garante o acesso universal à uma educação pública gratuita e de qualidade, além de promover uma valorização dos profissionais da educação.

No que se refere a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), provocou um marco legal, pois inseriu pela primeira vez o termo educação infantil em um texto normativo e considerou a Educação Infantil como parte integrante da educação básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, LDBEN, 1996, art. 29, p. 13).

Sobre a oferta de ensino a LDBEN explicita “Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. (Brasil, LDBEN, 1996, art.30, p.13).

Em síntese, a LDBEN foi de suma importância para Educação Infantil, passou a ser a primeira etapa da educação básica, garantindo o direito das crianças a uma educação pública e de qualidade desde o nascimento, promovendo o desenvolvimento integral da criança, além de enfatizar a importância da formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) merece destaque no cenário educacional pois é uma importante política para proporcionar impactos a médio e a longo prazo em todos os níveis da educação, é previsto no nosso ordenamento jurídico e atende aos princípios da gestão democrática.

O atual PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014, é decenal e tem força constitucional, além de ser um projeto de Estado, o que garante a continuidade dos programas implementados, tem como objetivo principal melhorar a qualidade da educação brasileira em diferentes aspectos, tais como: questões pedagógicas, financeiros e gestão escolar.

No que tange a Educação Infantil, o PNE (2014-2024) expressa logo na meta 1 a proposição central para elevar e a quantidade de vagas e universalizar a Educação Infantil.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (Brasil, PNE, 2014, p.3).

Vale salientar que, a meta 1 é composta por 17 estratégias voltadas para Educação Infantil, o documento também enfatiza a importância do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, para garantir a universalização do acesso e qualidade da Educação Infantil.

Como se observa, são muitos os desafios a serem superados para garantir o acesso e o usufruto da educação infantil de qualidade. Conforme define a legislação, cabe aos municípios a responsabilidade pela oferta da educação infantil, mesmo sendo notória a necessidade que a maior parte deles tem de contar com o apoio dos estados e da União para poder cumpri-la (Brasil, MEC/SASE, 2014, p. 17).

Em síntese, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estava prevista desde a Constituição Federal de 1988, conforme expresso no artigo 210: serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A necessidade de uma base comum para toda a educação básica foi mais uma vez mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mas só em 2014 foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente com a Câmara de Educação Básica (CEB), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (DCNEI), através da resolução Nº 5, DE 2009, que busca através de dez artigos orientar as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (Brasil, DCNEI, 2009, art.2º, p. 1).

O documento normativo é de grande relevância para a primeira etapa da educação básica, pois reforça a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e reafirma a criança como sujeito social de direito e produtor e consumidor de cultura, e por isso, todo o planejamento curricular deve ser pensado e preparado para alcançar suas peculiaridades.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, DCNEI, 2009, art.4º, p. 1).

A DCNEI também, rompe com a visão assistencialista e assegura que o cuidar e o educar são práticas indissociáveis nas intuições infantis, públicas ou privada, garantindo um caráter educacional pedagógico para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, DCNEI, 2009, art.5º, p. 1).

Os parágrafos do artigo 5º, regulamentam importantes aspectos, sobre ofertas de vagas, frequências, carga horária dentre outros fatores relevantes para o pleno funcionamento das intuições infantis conforme explicitado abaixo:

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. § 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (Brasil, DCNEI, 2009, art. 5º, p. 1-2).

Os princípios éticos, políticos e estéticos, iram nortear todo trabalho pedagógico, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, primando pela qualidade de uma educação voltada para construção de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

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

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

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, DCNEI, 2009, art.6º, p. 2).

Segundo as DCNEI, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, sendo importantes ferramentas para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, devem ser trabalhados conjuntamente pois são pilares interdependentes que quando usadas de forma planejada e intencional produz aprendizagens significativas, garantindo experiências que:

I – Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

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

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

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

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

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

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

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

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

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

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

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (Brasil, DCNEI, 2009, art. 9º, p. 3).

Em linhas gerais, a DCNEI é um documento normativo que traz um grande avanço no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, pois reconhece a Educação Infantil como uma fase importante para o desenvolvimento integral da

criança, rompe com o ensino escolar pautado em conteúdos fixos, e promove o ensino baseado em brincadeiras e interações, respeitando cada fase de desenvolvimento das crianças.

Outro documento normativo importante para educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve de referência para elaboração de todos os currículos do ensino básico no Brasil, orienta o trabalho pedagógico e tem validade em todo território nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 9).

A primeira versão da BNCC, foi aberta para consulta pública no ano de 2015, ficou disponibilizada no portal do MEC para contribuições da sociedade. A segunda versão ficou disponível em 2016, com algumas alterações principalmente na disciplina de português e história, modificações também foram feitas no documento voltado para Educação Infantil, estabeleceu os objetivos de aprendizagem conforme a faixa etária, o que não ocorria na versão anterior. Em 2017 o MEC entregou a versão final ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no entanto só a parte voltada para a educação infantil e Ensino fundamental foram homologadas, só em 2018 o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular).

Com relação a Educação Infantil, a BNCC traz implicações relevantes para as práticas do professor, pois coloca a criança como centro do planejamento curricular, orientando “assim” todo trabalho pedagógico.

A BNCC considera a criança como sujeito histórico e de direito, é o centro no processo ensino-aprendizagem e protagonista do seu desenvolvimento e interação e assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se.

O currículo da Educação Infantil está estruturado, conforme a BNCC, em cinco campos de experiências como apresentado em seguida:

O eu, o outro e o nós – interagir com pares e adultos, em diferentes situações e com outros grupos sociais, para construir um modo de próprio de

agir, sentir e pensar, e descobrir que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista, reconhecer as diferenças, valorizar sua identidade.

Corpo, gestos e movimentos – com o corpo, explorar o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, expressar-se, brincar e produzir conhecimento, vivenciando um amplo repertório, para progressivamente tornar-se consciente de si e descobrir variados modos de ocupar o espaço com o corpo.

Traços, sons, cores e formas – conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, para desenvolver senso estético e crítico, conhecer sobre si mesmas e a realidade que as cerca, e ampliar seu repertório.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – interagir e interpretar o outro, ouvir e contar histórias, observar textos que circulam na família ou na escola, manipular livros, construir hipóteses sobre a escrita, para estimular a imaginação, ampliar o conhecimento de mundo e desenvolver o gosto pela leitura.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar, levantar hipóteses, consultar fontes para buscar respostas às suas curiosidades, para ampliar conhecimentos e aguçar a curiosidade sobre o mundo físico e sociocultural. (Brasil, BNCC, p.25 2017).

Outro fator relevante apresentado pela BNCC na Educação Infantil é o papel do professor, que assume a função de orientador, conduzindo a criança pelo melhor caminho e criando as melhores estratégias para o desenvolvimento das habilidades, cognitivas, motoras e socioemocionais através da interação entre seus pares.

Em síntese, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estava prevista desde a Constituição Federal de 1988, conforme expresso no artigo 210: serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A necessidade de uma base comum para toda a educação básica foi mais uma vez mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mas só em 2014 foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, LDB 1996 art. 26).

4 CURRÍCULO: CONTORNOS HISTÓRICO

Neste capítulo discorreremos sobre a importância do currículo no âmbito educacional, com ênfase na educação infantil, buscando apresentar a importância nos processos educacionais e sua interligação com as políticas públicas, além de apresentar de forma sucinta as teorias do currículo e como estas teorias contribuem diretamente nas propostas curriculares e na prática pedagógica.

Do ponto de vista etimológico a palavra currículo deriva do grego, curriculum, que, por sua vez, significa “pista de corrida”, nos remetendo a estrada, caminho, ou seja, o percurso a ser feito para alcançar algum lugar. Para Goodson (1995, p. 31), “as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”, foi a partir desse conceito que a palavra currículo começou a ser vinculada a escolarização.

A palavra currículo como disciplina foi mencionada pela primeira no *Oxford English Dictionary*, no ano de 1633, só em 1895 a fundação da *National Society for the Study of Educations* passou a discutir a organização curricular. O século XX o currículo foi reconhecido como campo educacional, tendo como os principais precursores Dewey (1859-1952) que defendia uma educação progressiva, e Bobbit (1876-1956) que acreditava em um currículo tecnicista.

[...] fornece provas adicionais provenientes de Glasgow, onde o Oxford English Dictionary situa a fonte mais antiga de curriculum em 1633. O aproveitamento do termo latino “pista de corrida” está nitidamente relacionado com o emergir de uma sequência na escolarização, porém permanece a pergunta: Por que em Glasgow? Hamilton acredita que “o senso de disciplina ou ordem estrutural absorvido no currículo procedeu não tanto de fontes clássicas quanto das ideias de John Calvin (1509-164). (Hamilton *apud* Goodson, 1995, p. 32).

No cenário internacional os estudos sobre currículo com finalidade educacional tiveram repercussão em 1920 no Estados Unidos e Europa, em um contexto econômico influenciado pela industrialização e massificação da escola. Esta preocupação vinha de indivíduos ligados a administração da educação e era “voltada para a racionalização do processo de construção, de desenvolvimento e de testagem de currículos” (Hornburg; Silva, 2007, p. 61). O currículo era considerado como uma estrutura rígida, com a finalidade apenas de organizar e hierarquizar as disciplinas e os conteúdos, apresentando as metodologias e objetivos a serem alcançados, ou seja, estava preocupado apenas em racionalizar os trabalhos e resultados educacionais.

Esboçava-se, a partir de então, uma concepção de currículo que o considerava como algo meramente técnico, neutro, dissociado da realidade que o cercava e compreendido como elenco de disciplinas e listagem de conteúdo, objetivos e metodologias. (Amorim, 2011, p. 107)

Os estudiosos da área da sociologia Michael Apple, Henry Giroux e Michael Young começaram a desenvolver os estudos na área educacional e passaram a criticar a teoria tradicional promovendo uma mudança de paradigmas no campo curricular, apresentou o currículo como um lugar de forte relação de poder e de controle social, e que era construído e pensado de acordo com a classe e realidade social que estava inserido. Conforme afirma Santos e Moreira "[...] uma análise de forte cunho sociológico" procurando "mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados" (Santos; Moreira, 1995, p. 50).

No Brasil o primeiro currículo nacional aprovado foi em 1855 que buscava organizar questões pedagógicas da escola imperador Pedro II, essa base sofreu pouca alteração até a aprovação das Leis Orgânicas do Ensino dos anos 1940. Assim como nos Estados Unidos e Europa, o currículo tinha apenas a finalidade de organizar e hierarquizar os conteúdos a serem ministrados nas escolas e estava centrado no ensino.

A primeira escola básica nacional foi o colégio que até hoje leva o nome do Imperador Pedro II, com um curso de 7 a 8 anos a ser iniciado pelos que já dominavam as primeiras letras. Em 1855 o mesmo Imperador fez aprovar o primeiro currículo nacional que indicava as disciplinas a serem ensinadas no nível elementar – em geral de 4 anos de duração – e no nível então chamado “superior” que corresponderia ao que hoje chamamos de ensino fundamental II e ensino médio. (Mello, 2014, p. 3)

As práticas curriculares no Brasil, começaram a tomar novo rumo após o século XX, com forte influências das teorias americanas, tendo como maior influenciador o teórico John Dewey, trazidas e difundidas pelo brasileiro Anísio Teixeira, transformando a educação através do movimento progressista, ou escola nova, como conhecida no Brasil.

O pensamento de John Dewey está presente nos ideais de reforma educacional no Brasil da década de 1930. Na compreensão de Francisco Campos e Anísio Teixeira está a proposta deweyana de organizar a escola de acordo com a sociedade, e, em sintonia, com ela. Nas palavras de Dewey,

a escola organizada como “sociedade em miniatura” (Souza; Martineli, 2009, p. 164).

Em suma, o breve percurso histórico, deixa evidente que o currículo é uma construção histórica, cultural e social, que acompanha as transformações sofridas pela sociedade ao longo da história, e que por isso, vai além da organização e seleção de disciplinas, se concretiza nas relações e trocas de experiências, alicerçada em teoria, prática, sociedade, cultura, política e legislação.

Conceituar currículo é tarefa complexa, considerando a polissemia do termo e sua abrangência, uma vez que diversas áreas do conhecimento abordam o termo segundo suas próprias óticas. O significado de currículo depende de variáveis como momento histórico, concepções de educação e influências políticas, sociais e culturais. Sua compreensão sofre mudanças ao longo do tempo, desde as teorias tradicionais que o caracterizava como um documento estático, até as mais modernas, que o compreende como resultado de lutas de classes sociais, ideologias e sobretudo um processo social e cultural. Conforme explica Sacristán (2000, p. 103), “o conceito de currículo adota significados diversos, porque além, de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular.

A associação de currículo e disciplina teve início no século XVI, influenciado pelo crescimento teológico e político do Calvinista nos países europeus, o currículo era criado e utilizado como ferramenta de controle e discriminação social, usando a lógica da predestinação para justificar um currículo mais clássico para as famílias ricas e outro para os que não podiam pagar, baseado em questões religiosas e práticas, com objetivo de ensinar o indivíduo apenas a leitura, escrita e cálculo.

O conceito de currículo como sequência estruturada ou disciplina provém, em grande parte, da ascendência política do calvinismo. Ou seja, desde esses primórdios, houve uma relação homóloga entre currículo e disciplina, aliando o currículo a uma nova ordem social, onde alguns recebiam uma escolarização avançada e outros um currículo mais conservador”. (Goodson, 1995, p. 43).

A revolução industrial e a doutrina calvinista deram um novo sentido ao conceito de currículo, transformando a relação pedagogia e currículo, família e escola, criando um sistema bipartido, sequencial e com isso criando classes escolares, surgindo

dessa forma as instituições educacionais, transferindo a responsabilidade educacional outrora das famílias para as escolas, ficando as famílias com obrigações mais efetivas.

O conceito de classe ganhou proeminência com programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como Escócia) essas ideias encontram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas a minoria predestinada, poderia alcançar a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais sim; mais bipartidos – onde os “eleitos” (isto é, predominantemente quem poderia pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente pobres e da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares. (Hamilton, 1980 apud Goodson, 1995, p. 32-33).

Por fim, entendemos currículo como uma construção cultural, social e política, que reflete relações de poderes, reproduzindo as estruturas das classes dominantes, através da escolarização, e suas práticas pedagógicas e administrativas.

O currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa a construção coletiva daquela instituição e que organiza o conjunto das experiências de conhecimentos a serem proporcionados aos educandos. Essa produção social, portanto, só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar (Amorim, 2010, p. 457).

Após essa síntese sobre a origem e significado de currículo, faz-se pertinente ressaltar que existem várias vertentes históricas e teóricas sobre o estudo do currículo. Após essas compreensões, conceituações e percepções sobre o currículo escolar, passamos a discorrer sobre teorias curriculares que abordam as incumbências e os aspectos do currículo no contexto educacional.

4.1 TEORIAS DO CURRÍCULO

Conforme abordado anteriormente, o conceito e o significado de currículo, foi se transformando de acordo com o contexto histórico, social e cultural da sociedade, surgindo várias percepções, que deram origem as teorias curriculares estudadas na atualidade e que influenciam diretamente as ações pedagógicas, pois o currículo é o elo entre a teoria e a prática educacional.

As teorias curriculares descrevem as ações epistemológicas, pedagógicas, educacionais e as relações de poder que permeiam o campo curricular, através das

seleções intencionais dos conteúdos, projetando o cidadão, conseqüentemente a sociedade que deseja formar. A seguir, iremos abordar de forma suscinta as principais vertentes teóricas sobre o currículo escolar (teorias tradicionais, teoria crítica e teoria pós-crítica).

O currículo como objeto de estudo surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1920, em um contexto moderno, industrial e imigratório, e impulsionado pela massificação escolar e pelas pessoas da área da administração, com a finalidade de racionalizar a elaboração, o desenvolvimento e a testagem dos currículos.

Essa teoria tem como fundamento inicial o livro *The Curriculum* do americano Bobbitt (1918), que dentre outras estratégias de controle social pretendia transformar o sistema educacional, em um sistema fabril com foco na eficiência e nos resultados.

O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a da administração científica de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. (Silva, 2007, p. 12).

A teoria de Bobbitt (1918) foi de grande relevância, naquele contexto histórico, pois permitiu a educação ser vista como ciência, mas, do ponto de vista pedagógico, cultural e social, a concepção limita a educação a lucros e resultados, não existe uma preocupação com a formação humana do indivíduo, sendo a escola administrada como uma empresa burocrática.

[...] metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como 'matérias-primas' e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que os 'produtos' eram construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício. (Paraskeva, 2004, p. 7).

Nas teorias tradicionais, a aprendizagem é mecânica, pautada na transmissão do conhecimento, tendo o professor como detentor do conhecimento e o centro do processo ensino-aprendizagem. Na teoria tradicional do currículo o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende (Becker, 1994, p. 89).

Por fim, entendemos as teorias tradicionais do currículo, como resultado de uma construção histórica, social e cultural, influenciada pela mudança do novo modelo de desenvolvimento industrial e econômico nacional, surgindo a necessidade de um

sistema educacional que preparasse o indivíduo para as novas exigências do mercado.

[...] os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. [...] as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. [...] o capitalismo industrial engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. [...] isso é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. (Romanelli, 1998, p. 59).

Na perspectiva das teorias tradicionais de currículo, ele reproduz culturalmente as estruturas sociais, ou seja, imprime o aspecto político. Essas teorias são baseadas na reprodução, no controle e monitoramento da produção.

O final do século XX foi marcado por grandes transformações e reivindicações sociais, culturais, políticas e econômicas, no campo educacional, a teoria tradicional teve sua neutralidade questionada, assim como, a elaboração curricular e a seleção de disciplinas, surgindo a teoria crítica que tinha como objetivo principal “examinar as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla” (Moreira, 2001, p. 12).

Os modelos tradicionais do currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical (Silva, 2002, p. 30).

O movimento de conceptualização surgido nos Estados Unidos, e liderado por Willian Pinar, é o marco da teoria crítica do currículo, dando um caráter crítico, social e cultural, o movimento buscava, compreender a relação de currículo com as desigualdades e reproduções sociais, confrontando a ideia de neutralidade crítica ao modelo de currículo profissional centrado na reprodução do modelo fabril, na reprodução, no monitoramento e no controle rigoroso dos processos de ensino-aprendizagem. A conceptualização tem como base:

(...) rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. (Moreira *apud* Vorrarber, 2001, p.20).

A teoria crítica do currículo questiona a relação de poder e controle do currículo através da seleção intencional de conteúdo, com o objetivo de promover a reprodução da cultura dominante dentro das escolas, contribuindo com as desigualdades sociais.

O currículo na escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata (Silva, 2002, p. 35).

No cenário brasileiro, a teoria tradicional e seus métodos de ensino foi criticada pelo educador Paulo Freire, que em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1968), ele afirma que a educação é um ato político que liberta os indivíduos por meio da consciência crítica.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores (Freire, 2018, p. 56).

As teorias críticas do currículo emergem a partir da insatisfação ao modelo tecnocrático de currículo. As teorias críticas do currículo acreditam que ele é uma construção social e cultural e que sua organização deve promover a criticidade do indivíduo, formando cidadãos conscientes das lutas de classes e das relações de poder e dominação existentes no contexto social em que está inserido.

Já as teorias pós-críticas do currículo surgem entre as décadas 1960 e 1970, trazendo a concepção de um currículo multifacetado e multiculturalista e que, segundo Silva, operam os conceitos fundamentais de: identidade, alteridade, diferença,

subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (Silva, 2009, p. 17).

A vertente pós-crítica, mais problematizadora que a vertente das teorias críticas, defende que o currículo escolar deve promover a emancipação dos indivíduos através de disciplinas e conteúdo que abordem questões de raça e etnia, sexualidade e gênero, entre outros assuntos que representem a classe minoritária, promovendo o respeito às diferenças e tornando a escola um espaço de inclusão social.

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa. (Eyng, 2015, p. 138).

As teorias pós-críticas compreendem o currículo enquanto reproduzidor das formas de opressão e violência simbólica (violência através da cultura), daí a importância de sua problematização para a práxis pedagógica. A teoria pós-crítica, problematiza além das questões de classes sociais, pois entende que, as desigualdades de gênero, raça, e orientação sexual permeiam o âmbito educacional, por isso, as políticas curriculares devem promover respeito às diferenças, à tolerância e uma convivência harmoniosa entre diferentes culturas.

4.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As perspectivas das teorias críticas e pós-críticas contribuem para a compreensão e aprofundamento do tema currículo e educação infantil.

A perspectiva sociointeracionista amplia a concepção de infância e ressalta a criança como ser social e de direito, sendo o direito a educação infantil amparado na legislação brasileira.

O reconhecimento legal da área se deu a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) em 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 1999, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1999 e do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001. Com base nessas leis e documentos oficiais, o Brasil passou a assumir uma “nova” concepção de Educação Infantil e iniciou

uma “nova” forma de compreender a infância e enxergar a criança brasileira. (Amorim, 2011, p. 452).

Ao longo da história, a educação infantil passou por diferentes momentos, adquirindo diferentes concepções até se apresentar como uma etapa educativa, que até a Constituição Federal de 1988, não era responsabilidade do Estado. A educação infantil no Brasil só foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), rompendo com o caráter assistencialista das creches e passando a ser um espaço que desenvolva estratégias pedagógicas, que proporcione o desenvolvimento integral das crianças, tornando o educar e o cuidar indissociáveis.

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica Brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância. (Barbosa, 2009, p. 68).

O currículo no âmbito educacional, existiu antes do reconhecimento da educação infantil como direito da criança, após o rompimento do caráter apenas assistencialista das creches tornado o cuidar e o educar indissociáveis, surgiu a necessidade de se pensar e elaborar um currículo voltado para as especificidades da educação infantil e que promovesse o desenvolvimento integral das crianças, através das interações sociais e brincadeiras.

O currículo da Educação Infantil é, portanto, mais jovem em relação às outras modalidades de ensino, e se diferencia dos demais por levar em consideração o fato de que essa Instituição de ensino deve ser um espaço de cuidados educacionais com crianças nos seus primeiros anos de vida, sendo esta etapa da vida onde a criança tem o primeiro contato com o conhecimento. (Brito, 2014, p. 72).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as crianças devem ser o centro do planejamento curricular e das propostas pedagógicas nas unidades educativas e devem garantir atividades pedagógicas significativas que ampliem o universo, social e cultural das crianças.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações, e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, DCNEI, 2009, p. 1).

À luz das DCNEI (BRASIL, 2009) e da BNCC (BRASIL, 2017), a educação infantil apresenta uma organização curricular diferenciada dos outros níveis de ensino da educação básica.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, DCNEI, 2009, p. 1).

Por fim, é importante destacar que a educação infantil possui seu currículo pautado na noção de campos de experiência, enquanto os outros níveis da educação básica possuem estruturação curricular conteudistas e organizações disciplinares.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo discorrerá sobre as principais políticas públicas educacionais que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, traçando um breve panorama histórico e conceitual, apresentando sua importância para o acesso universal e igualitário a uma educação pública e de qualidade.

A definição do termo políticas públicas tem origem na Administração Pública e na Política, devido sua polissemia e abrangência é usado em diversas áreas do conhecimento, sendo de difícil emprego como conceito único, sendo a ação governamental uma característica importante para identificá-las. Para Azevedo, “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (Azevedo, 2003, p. 38).

As políticas públicas têm sua origem com o fim da Segunda Guerra Mundial, após o modelo econômico liberal entrar em crise, surgindo a política do Estado de bem-estar social “*Welfare State*”, criada pelo inglês John Maynard Keynes, com objetivo de assegurar a camada mais pobre dos países europeus capitalistas, direitos sociais (educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) que garantissem um mínimo de dignidade, surgindo assim, as primeiras políticas públicas com caráter social. O Estado de bem-estar social fortalecia sua influência sobre o mercado econômico e político, garantindo sua característica reguladora. Os adeptos a essa política pensavam que era possível “por meio da teoria geral de Keynes, gerar, ao contrário da economia política do não e da lei do antivalor, uma organização social privilegiada para um país” (Silva Junior, 2002, p. 27).

Com a crise do petróleo na década 1970, os produtos usados pelo setor industrial para fabricação de bens de consumo ficaram mais caros, dificultando manter as empresas estatais e abrindo o mercado para o setor privado, provocando uma enorme crise econômica mundial, surgindo a corrente neoliberal para controlar a crise econômica, e fortalecer o mercado financeiro com base nos interesses do Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Mundial.

Houve, em resumo, uma luta pela recuperação, para a coletividade de Estados capitalistas, de parte do poder por eles perdido individualmente nas duas décadas passadas. Essa tendência foi institucionalizada em 1982, quando FMI e o Banco Mundial foram designados como autoridade central capaz de exercer o poder coletivo das nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeiras. Esse poder costuma ser empregado para forçar a

redução de gastos públicos, cortes de salários reais e austeridade nas políticas fiscal e monetária (Harvey, 1994, p. 159).

Segundo Anderson (2005, p. 11), “A principal meta do governo deveria ser o controle orçamentário e estabilidade econômica”, com o surgimento do neoliberalismo as políticas públicas são criadas para uma parcela mínima de pessoas, os considerados miseráveis que vivem na extrema pobreza. O neoliberalismo causou grande impacto na educação enquanto políticas sociais, pois os governos passaram a investir mais nas áreas de produção e reduziram o financiamento na educação.

Manifesta-se, desse modo, a tendência de vincular a educação ao novo paradigma produtivo, na ótica do que se denomina neotecnicismo. Há uma volta ao discurso do racionalismo econômico, do gerenciamento/administração privado como modelo para o setor público e do discurso do capital humano (formação de recursos humanos) (Libâneo, 2010, p. 104).

Portanto, é importante enfatizar que as ideologias neoliberais e o Estado de bem-estar social e suas relações com o setor privado influenciam diretamente na elaboração, destinação, ampliação, implementação, eficiência e eficácia das políticas públicas, pois estão condicionadas a concepção de educação dada por eles.

Com a queda do Estado de bem-estar-social e o surgimento e fortalecimento do neoliberalismo, a escola passa a ser aparelho ideológico do Estado, executando atividades que enfatize o poder e a influência do Estado através da reprodução da dominação das classes dominantes dentro da escola, deixando de atender as reais necessidades da sociedade para servir ao capital, e ao mercado de trabalho, produzindo mão de obra qualificada.

[...] ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 9).

“Marx e Engels com uma visão social defendem, uma educação que contemplasse o homem em todas as suas dimensões, na sua forma integral” (Netto, 2008, p. 74), essa visão está totalmente em desacordo com as intenções do neoliberalismo, que enxerga a escola como uma forma de atender as necessidades

do capitalismo, empregando na educação uma concepção mercadológica, e consequentemente nas políticas educacionais.

Manifesta-se, desse modo, a tendência de vincular a educação ao novo paradigma produtivo, na ótica do que se denomina neotecnicismo. Há uma volta ao discurso do racionalismo econômico, do gerenciamento/administração privado como modelo para o setor público e do discurso do capital humano (formação de recursos humanos) (Libâneo, 2010, p. 104).

O Brasil segue a tendência mundial e acompanha as diretrizes neoliberais, com o fim do período da ditadura militar, inicia o processo de redemocratização, e implementação das políticas públicas neoliberais com expectativa de melhorar a qualidade de vida dos brasileiros, mas que o que de fato aconteceu foram ações de controle e retenção de gastos.

Fernando Henrique Cardoso (FHC), o então presidente do Brasil (1995-2003), implanta um plano econômico chamado de terceira via, que consiste na parceria público e privado, fortalecendo vínculos com organizações não-governamentais, das instituições sem fins lucrativos que passam influenciar as políticas públicas educacionais com ênfase na educação infantil. O Estado compartilha as responsabilidades das políticas econômicas e sociais com o setor privado.

Com base nessas considerações, importa reter a ideia de que é no contexto da reforma do Estado que o terceiro setor é estimulado a essa forma de participação, e no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) encontram-se os elementos centrais do chamamento e do desafio apresentados pelo governo para que este setor assuma a execução de políticas sociais e, assim, atue como espaço de transferência de responsabilidades estatais (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, 769).

O neoliberalismo surge com a proposta de modernizar a administração pública e implantou a descentralização no âmbito educacional distribuindo a competência e responsabilidades entre a União, Estados e municípios, gerando graves problemas devido à falta de condições financeiras de alguns municípios se autofinanciarem dificultando atender as necessidades da população.

A tensão entre diferentes focos de orientação nas políticas públicas para a educação pode ser percebida no processo de reformas educacionais vividas nas últimas décadas no contexto latino-americano. O foco primeiro dessas reformas foi a gestão e organização da educação: maior flexibilidade – inclusive curricular, o que repercute diretamente sobre a condição profissional do docente – descentralização, autonomia e reforço à participação no nível

local orientado pela noção de eficiência e de busca de melhores resultados. (Oliveira, 2011, p. 29).

Com o avanço das tecnologias, surge a necessidade de um novo projeto societário que atendesse as exigências da globalização, a escola por seu caráter social e político seria responsável para efetivar esse novo modelo de educação democrático, através de políticas educacionais, criadas e financiadas pelos organismos financeiros internacionais.

[...] atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação, quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação do país (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 47).

O relatório de Delors, produzido pela Comissão Internacional sobre a educação para século XXI e organizado pela UNESCO, é um documento definidor de políticas públicas no Brasil, pois ele apresenta a necessidade de um novo modelo de educação, voltado para um mundo globalizado e cada vez mais tecnológico, conforme os moldes dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que financia programas educacionais para o desenvolvimento econômico.

[...] a Comissão pretende chamar a atenção para a necessidade de uma solução a mais longo prazo, que leve ao sucesso das reformas que se impõem. [...] a Comissão chama a atenção para o interesse de uma sábia descentralização, que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação [...] (Delors, 2003, p. 25).

Por fim as políticas educacionais estão inseridas no campo social e estão ligadas à ideologia de Estado e com ideal de cidadão e sociedade que se deseja formar, sendo a escola usada como aparelho ideológico do Estado.

5.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas educacionais são integrantes das políticas públicas sociais de um país, reflete as ações governamentais através de um conjunto de leis, normas, diretrizes, programas de caráter federal, estadual ou municipal, buscam garantir o

direito do cidadão a uma educação pública, gratuita e de qualidade, tem dentre outros objetivos, diminuir a desigualdades sociais, regionais, raciais, étnicas, de gênero e tecnológica, através da efetivação das políticas públicas.

A elaboração das políticas educacionais tem origem a partir das leis criadas pelo poder legislativo nas esferas, federal, estadual e municipal, ou pelo poder executivo através das medidas provisórias para regularizar o sistema educacional do país, buscando atender a evolução e as necessidades da sociedade.

Assim sendo, o ministério da educação juntamente com órgão responsáveis pela qualidade do ensino e criação de políticas educacionais elaboram instrumentos avaliativos para coletar informações sobre o desempenho dos estudantes e sobre a eficácia de algumas políticas implantadas na educação. De posse dessas informações traça estratégias para sanar possíveis problemas, metas não alcançadas, ou se necessário criar políticas públicas voltadas para educação, como exemplo temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sistema de avaliação da educação básica (SAEB), prova Brasil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) dentre outros.

A Constituição Federal de 1988 é um marco legal para educação brasileira, pois ela garante a educação como direito social inalienável, assim como, para a educação infantil que reconheceu a criança de 0 a 6 anos de idade como sujeito de direito.

Art. 27. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão pois assegura o direito a educação desde o nascimento e reconhece o caráter educativo e a importância social das instituições que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade derrubando o caráter assistencialista, reconhecendo a educação infantil como direito da criança e dever do Estado. (Brasil, 1988).

A década de 1990 foi importante para as políticas de educação infantil, sob o governo neoliberal de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco, que buscaram implantar as diretrizes estabelecidas no Consenso de Washington (1989), que entre outros objetivos, buscavam descentralizar as responsabilidades do governo federal com estados e municípios e estabelecer parcerias com setores privados. “Tratar-se-ia de descentralizar ao máximo o setor público pela municipalização dos recursos

oficiais e pela mobilização das organizações não-governamentais, sabidamente estrangeiras em sua maioria”. (Batista, 1994, p. 15).

Com a redemocratização do país e sob governos neoliberais, o Brasil inicia o processo de cortes nas políticas públicas, iniciando as privatizações e abertura do mercado para a iniciativa privada, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), foi uma das primeiras políticas públicas que merece destaque, apesar de não mencionar a educação infantil explicitamente, mas objetivava o atendimento integral as crianças de 0 a 6 anos e aos adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é um conjunto de normas jurídicas de proteção integral à criança e ao adolescente é outro documento importante para consolidação das políticas de educação infantil, que apesar de não mencionar explicitamente educação infantil no corpo da lei, instituiu como obrigação do Estado o atendimento educacional as crianças e adolescentes [...] IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1990).

Ao longo dos artigos 53 e 54 o ECA trata especificamente do direito da criança e do adolescente à educação pública, gratuita, democrática e de qualidade visando o desenvolvimento integral do estudante, cabendo ao Estado a obrigatoriedade da oferta.

Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...] (Brasil, 1990).

De acordo com a nossa Constituição Federal (CF) de 1988, e o estatuto da criança e do adolescente (ECA) e em consonância com as ideias neoliberais de descentralização e privatização, a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) foi criada e sancionada em 1996, e teve como relator o então antropólogo, professor e senador Darcy Ribeiro.

Percebe-se que a LDB demonstrou compatibilidade com o cenário político e econômico, possibilitando ao governo implementar as reformas nas políticas

educacionais, as quais se direcionam para um projeto neoliberal de educação. Desta forma, afirma-se que a LDB possui um caráter minimalista e características neoliberais (Moreira; Lara, 2012, p. 136).

Apesar do caráter neoliberal, a LDBEN é um documento importante para educação infantil, pois é a primeira lei que menciona educação infantil no corpo do texto e institui, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, regularizando seu atendimento em creches e pré-escolas:

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

Apesar da educação infantil ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, a lei prioriza o ensino fundamental, deixando evidente a obrigatoriedade tanto do poder público em ofertar as vagas, quanto da família em matricular suas crianças. No entanto, para a educação infantil, tanto a oferta, quanto a matrícula é facultativo.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (Brasil, 1996).

A lei de diretrizes e bases da educação (LDBEN), expressa bem o caráter das políticas públicas em um governo neoliberal, descentralização das responsabilidades, com objetivo de atingir as metas de Estado mínimo proposta pelos bancos internacionais, facilitando através de parceiras a atuação da iniciativa privada dentro do setor público, e dando características mercadológicas a educação.

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (Frigotto, 2011, p. 240).

A descentralização e a privatização das atividades administrativas e financeiras proposta pelas políticas neoliberais voltadas para educação infantil é contemplada no artigo 18 da LDBEN, transferindo para os municípios, e para a iniciativa privada, a responsabilidade e manutenção, cabendo a união basicamente a fiscalização e normatização e legislação de forma geral.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; (Brasil, 1996).

A LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no ano de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2006).

Outra política educacional sancionada nos anos 1990 foi a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que no primeiro governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), antes destinado apenas para o ensino fundamental, sendo substituído pelo (FUNDEB) e serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à toda Educação Básica e conseqüentemente a educação infantil.

Os recursos de complementação do Governo Federal apenas entram em jogo quando os estados não conseguem arrecadação suficiente para investir o valor mínimo por aluno, estipulado nacionalmente por uma portaria interministerial do Ministério da Educação e do Ministério da Fazenda. [...] Isso significa que, no caso de um Estado não conseguir atingir esse aporte mínimo de investimento por aluno da sua rede, com base na sua própria arrecadação, o Governo Federal entrará com a complementação necessária (Oliveira; Burlamaqui, 2007, p. 39-41).

O FUNDEB leva em consideração para distribuição dos recursos financeiros os números das matrículas de todas as etapas da educação básica, o censo escolar e alguns fatores de ponderação, levando em consideração também se o aluno é do ensino médio ou da educação infantil ou fundamental. Saviani (2009) reconhece a

importância do FUNDEB, mas acha que não é a melhor política para distribuição de recurso.

Em suma, o Fundeb é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação anterior, mas não terão força para alterar o status que o vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios. (Saviani, 2009, p. 35).

O referencial curricular nacional para educação infantil (RCNEI) (1998) é um “conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (Brasil, 1998, p. 13).

O RCNEI é uma política pública infantil com caráter orientador, voltada para as questões pedagógicas, busca direcionar as rotinas das creches e pré-escola, é composto por 3 volumes que estão organizados por eixos, o primeiro tece considerações sobre as creches e a pré-escola, o segundo trata da individualidade e a sociabilidade da criança e, por fim, o conhecimento de mundo, que é subdividido em outros 6 documentos referentes a linguagem e suas interações.

Conforme o documento,

[...] seis documentos referentes aos eixos de trabalhos orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e sociedade e Matemática (Brasil, 1998, v. 1).

O Referencial foi aprovado, com várias críticas de profissionais da educação e especialistas da área que discordavam da influência das organizações internacionais e Banco Mundial na elaboração do documento, que exigiram uma política do governo federal, mas que apesar de todos os impasses, o documento apresenta um grande avanço de políticas públicas destinadas a educação infantil.

Seu uso é frequentemente justificado porque, apesar das inúmeras críticas ao RCNEI, este pode ser, de certa forma, considerado um avanço, por tratar-se de um documento que se diz voltado especificamente para a Educação Infantil [...] ele foi uma primeira tentativa de conferir uma sistematização curricular à Educação Infantil, mérito que não pode ser desprezado (Araújo, 2010, p. 139).

As DCNEIs foram aprovadas por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, é um documento legal, que tem como objetivo orientar as políticas públicas a serem elaboradas para a educação infantil, além de direcionar o planejamento, a execução e a avaliação dos projetos político pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (Brasil, 2009, p.13)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), é uma política pública destinada a educação infantil, de cunho democrático, criada em 2018 para servir de “[...] base para formular, implementar e avaliar Políticas Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade [...]” (Brasil, 2018b, p. 12). O PNQEI tem como finalidade estabelecer padrões de referência orientadores organização e funcionamento das Instituições de Educação Infantil. documento, são especificadas oito áreas focais, contendo princípios e práticas relacionadas à qualidade da Educação Infantil, as duas últimas áreas estão direcionadas para questões de espaços físicos, mobiliários e infraestrutura.

Outro marco relevante para educação infantil como política pública, foi a elaboração e aprovação do plano nacional de educação (PNE) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2011 e está em vigor até 2024, é um documento decenal que o caracteriza como uma política de Estado garantindo sua continuidade independente de governo, previsto na Constituição Brasileira (art.214 e art.212, parágrafo 3º) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art.9, inciso I).

O Plano Nacional de Educação é a principal lei que decorre da nova LDBEN. Esse fato foi reconhecido tanto pelas autoridades educativas nacionais como também pelas numerosas associações de professores e estudantes e sindicatos vinculados ao campo da educação, historicamente localizados na oposição política ao processo de reformas, em especial depois que Fernando

Henrique Cardoso chegou ao governo nas eleições nacionais para a presidência da República, em 1994 e 1998. O marco jurídico supracitado permitiu que se iniciassem os primeiros esforços para a elaboração de propostas. Estas foram desenvolvidas por sujeitos históricos diferentes, que elaboraram e colocaram em confronto, no Congresso Nacional, projetos de planos antagônicos e antitéticos (Hermida, 2006, p. 243).

O PNE é um documento histórico, e passou por várias revisões, o primeiro PNE foi criado em 1962 no governo de João Goulart, não era considerado um documento legal, mas um conjunto de regras que visava algumas aplicações financeiras, “[...] era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.” (Brasil, 2000, p. 6), em 1965 sofreu uma pequena revisão, estimulou descentralização administrativa e com isso a criação de planos estaduais de educação, teve outra revisão em 1966 sobre a distribuição de recursos, só em 1967 tornou-se lei.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e uma tendência muito clara de investimentos públicos e privados na educação, surge a necessidade de um novo PNE que estivesse em consonância com os ideais neoliberais, buscava “estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.” (Brasil, PNE, 2001), surgindo, assim, o segundo PNE com 295 metas e com duração decenal.

Nessas condições, não é difícil entender os constantes apelos para um maior estreitamento dos vínculos entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada com a consequente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino, assim como as pressões sobre a pós-graduação guiadas pela exigência de produtividade. (Saviani, 2008, p.311)

O PNE 2014-2024 teve como referências as demandas da Conferência Nacional de Educação (CONAE), um documento mais suscinto, apresenta vinte metas, com seis voltadas especificamente para educação infantil e ensino fundamental, além de universalizar o atendimento educacional a pessoas com deficiências, o plano também trouxe penalidades para as pessoas que não colaborarem para o cumprimento das metas.

A Política Nacional de Educação Infantil (2006) foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com comitê nacional de educação infantil, é um importante documento de políticas para a educação infantil pois apresenta diretrizes gerais para o atendimento em creches e pré-escola, e define propostas com a

finalidade de aumentar o quantitativo de vagas destinadas as crianças de 0 a 6 anos de idade, além de romper com o caráter apenas assistencialista. O documento aborda “o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (Brasil, 1994, p. 9). “os programas sociais implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte assistenciais ou compensatórios” (Oliveira, 2009, p. 203).

Reconhecemos a importância da Constituição Federal (1988) e da LDB para educação infantil, quando incluiu as creches no sistema educacional brasileiro, e como primeira etapa da educação básica, mas é evidente a ausência de políticas públicas direcionadas especificamente para essa etapa da educação, principalmente no que tange a obrigatoriedade da oferta por parte dos municípios, e a obrigação dos pais ou responsáveis em matricular as crianças de 0 a 3 anos.

5.2 MUNICIPALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A política de descentralização das responsabilidades governamentais no âmbito da educação obedece a lei de diretrizes e bases da educação infantil, e as políticas educacionais devem ser elaboradas, implementadas e articuladas entre os entes federados respeitando as especificidades e as competências de cada um.

De acordo com a LDBEN (1996) os municípios são responsáveis prioritariamente pela educação infantil e sua organização, administrativa, financeira, podendo legislar de forma complementar sobre assuntos específicos.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

VII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (Brasil, 1996).

Visando cumprir a determinação da nossa carta magna e a lei de diretrizes e bases da educação nacional e outros dispositivos legais que regularizam e fiscalizam o nosso sistema educacional, os municípios elaboram políticas públicas de âmbito local articuladas com a União, Estados e Distritos Federais para administrar as creches e escolas, visando atender as reais necessidades da sociedade.

Diante do exposto, no próximo capítulo iremos analisar documentos produzidos pelo município de Santa Rita-PB, direcionados para educação infantil e identificar quais as relações com as políticas nacionais.

6 POLÍTICAS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente iremos apresentar de forma geral os documentos, depois sistematizá-los por categoria para, só então, analisar a sua inter-relação com as políticas públicas de âmbito nacional voltadas para a educação infantil.

6.1 APRESENTANDO OS DOCUMENTOS LOCAIS

Os primeiros documentos analisados compreendem um conjunto de quatro boletins informativos de caráter orientador, criados pelo Departamento de Educação Infantil (DEI) e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação (CME) no início do ano de 2003. Esses documentos traçam diretrizes para serem aplicadas no decorrer de cada bimestre no município de Santa Rita/PB.

O segundo documento é intitulado “Orientações Pedagógicas e Administrativas” é um documento de caráter legal que apresenta dez dimensões administrativas e tem como objetivo regulamentar o funcionamento das unidades escolares do sistema municipal de ensino.

O terceiro documento analisado foi a Lei Municipal nº 966/2001. A lei foi criada para regularizar o Sistema do Municipal de Ensino, integra as políticas e planos educacionais da União e do Estado, reafirma a responsabilidade do município de exercer ação redistributiva em relação a suas escolas e vincula a educação ao mundo do trabalho e à prática social.

O último documento analisado foi o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência decenal, aprovado pela Lei Municipal Nº 1.666, de 19 de junho de 2015, tem como objetivo definir as diretrizes, objetivos e metas da Educação Municipal.

Agora iremos abordar os documentos de forma mais específica e detalhada para um melhor entendimento das políticas públicas educacionais do município de Santa Rita voltadas para educação infantil.

O primeiro boletim informativo analisado, intitulado “Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil”, é direcionado para os profissionais da educação que atuam no Centro integrado de Educação Infantil (CIEI) e em turmas de pré-escolas de escolas do município de Santa Rita, é dividido basicamente em quatro partes.

A primeira parte intitulada, “Iniciando a conversa”, inicia apresentando o boletim informativo e conceitua educação infantil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN). Em seguida, apresenta os eixos norteadores: brincadeiras e interações que serão trabalhados no decorrer do primeiro bimestre delimitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Em seguida apresenta a importância da organização curricular está estruturada em eixos, centros, campos ou módulos de experiências, sendo a criança o centro do planejamento.

A rotina no CIEI deve levar em consideração o espaço, tempo, materiais e especificidades dos grupos de crianças promovendo aprendizagens a partir das práticas sociais e culturais. Outro ponto importante no boletim é sobre as práticas pedagógicas que o DEI orienta que sejam sistematizadas na perspectiva de projetos, articulados com as rotinas estabelecidas, possibilitando a participação, a convivência, a exploração, a expressão, o conhecimento da criança, a partir dos eixos interações e brincadeira.

No segundo tópico o boletim contextualiza o eixo norteador “Quem somos nós?” com o objetivo de conhecer as crianças que estão sendo inseridas nas unidades e planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias no ingresso na instituição, observar atentamente as crianças para orientar as mudanças de turmas pelas crianças,

O tema “Vi em algum lugar” é a terceira divisão do boletim e apresenta um livro como sugestão para complementar as atividades do projeto de acordo com o eixo norteador e o livro Buriti Mirim Creche (2020) foi a indicação para trabalhar no primeiro bimestre. Em seguida, apresenta algumas atividades com intencionalidades pedagógicas, as quais estão subsidiadas em uma concepção de criança e, conseqüentemente, de desenvolvimento infantil baseado na perspectiva da Psicologia histórico-cultural. O documento também ressalta a importância dos registros e orienta como proceder, uma vez que estão em processo de transição para a plataforma Sigeduc.

Por fim, o boletim informativo apresenta uma experiência vivenciada por uma creche no estado de São Paulo, o caderno de registros individuais e enumera alguns pilares para construção e utilização do caderno, no final elenca as referências que embasaram a construção do boletim informativo.

O segundo boletim informativo referente a maio-julho/2023, tem como eixo temático “O que eu quero saber?! Projeto construído a partir das impressões das crianças”, está estruturado basicamente em três partes principais, a saber: “Iniciando

nossa conversa”; “Vi em algum lugar”; “De olhos nos CIEIs e escolas: trocas que enriquecem” e as referências.

O primeiro tópico começando a conversa traz uma retrospectiva do boletim anterior, enfatizando que o tema do segundo bimestre deveria ser criado a partir da escuta e avaliações registradas no decorrer do primeiro bimestre, elenca três passos para elaboração do projeto, além de disponibilizar exemplos e modelos.

Segundo o boletim, o passo inicial é a criação de um mapa conceitual, com o objetivo de organizar o projeto político pedagógico, organizando-os em uma teia os conhecimentos, saberes e as propostas metodológicas para ter uma percepção geral e ampliada do que será trabalho e de que forma. É apresentado o modelo do mapa conceitual de Ostetto (2018) elaborado a partir da vivência das crianças e articulando os direitos de aprendizagem, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e os campos de experiências.

O segundo ponto importante para elaboração do projeto é levar em consideração características das crianças dos diferentes agrupamentos etários, para elaborar atividades intencionalmente planejadas. O documento ainda enfatiza que as necessidades dos bebês vão além dos cuidados de higiene e alimentação, é preciso desenvolver a comunicação emocional, as funções sensoriais e motoras através da comunicação oral, o toque, o tom de voz, os diálogos olho no olho.

O boletim enfatiza que as crianças bem pequenas (até os 3 anos e 11 meses) precisam de atividades que ajudem no desenvolvimento motor para explorar os ambientes e a linguagem oral e as funções psicológicas superiores precisam ser exploradas e estimuladas através das intervenções pedagógicas.

O plano para as crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) necessita estimular o desenvolvimento do pensamento mais elaborado, deve estimular as crianças a diferenciar formas, tamanhos e cores, e induzir as funções motoras. Nessa fase também está presente a formação da imaginação das crianças, portanto, o plano deve ser elaborado com atividades lúdicas e inserir conteúdo nas brincadeiras.

O terceiro e último passo basicamente são apenas orientações de como inserir o plano no projeto bimestral e no final é apresentado um modelo do formulário que basicamente colhe informações sobre caracterização da unidade e turma, justificativa da temática escolhida, quais as propostas e estratégias de ensino e os objetivos a serem alcançados em que espaço de tempo através de um cronograma e como será avaliado o processo de aprendizagem e por fim as referências.

No tópico “Vi em algum lugar” é apresentado o artigo “Desvendando Conceitos: Contexto Significativo, Singularidade e Encadeamento de Propostas” para leitura e reflexão das docentes, com o objetivo de entender a importância desses conceitos e aplicar na elaboração no projeto bimestral.

Ao final, o boletim informativo apresenta o tópico “De olho nos CIEIs e escolas: trocas que enriquecem” que expõe algumas vivências realizadas nas unidades no ano anterior com imagens fotográficas e ressalta a importância das atividades planejadas e intencionadas e por último as referências.

“Brincar de quê? A brincadeira como promotora de aprendizagens e do desenvolvimento da criança da Educação Infantil” é o terceiro documento em formato de boletim informativo, referente a agosto-outubro/2023. A edição está estruturada em cinco pontos principais, são eles: “Iniciando nossa conversa”, “Contextualizando o eixo temático”, “Vi em algum lugar”, “De olho nos CIEIs e escolas: trocas que enriquecem” e “Com a palavra”.

O boletim inicia a conversa apresentando a Lei nº 14.617/2023 que institui o mês de agosto como o Mês da Primeira Infância e tem como finalidade promover ações de conscientização sobre a importância da atenção integral às gestantes e às crianças de até 6 anos de idade, e logo em seguida, explica que essa lei veio ampliar a lei nº 12.602/2012 que institui a semana e o dia 25 de agosto como o Dia Nacional da Educação Infantil; além do dia 12 de agosto ser o Dia Nacional da criança. Por tudo isso, o Departamento de Educação Infantil (DEI) propõe o eixo temático para o 3º bimestre “Brincar de quê? A brincadeira como promotora de aprendizagens e de desenvolvimento da Educação Infantil” e elenca três motivos: o primeiro porque a brincadeira é a linguagem da criança; segundo motivo, é um dos eixos da Educação Infantil; e, por último, é um direito da criança garantido na legislação.

No tópico contextualizando o eixo temático, o boletim informativo apresenta um pequeno recorte de como a brincadeira é abordada nos documentos e na psicologia histórico-cultural, trazendo a visão de autores renomados como Vigotski (2021), Ortiz e Carvalho (2012) e documentos expedidos pelo Conselho Nacional de Educação.

O terceiro ponto abordado pelo documento “Vi em algum lugar” apresenta algumas possibilidades com o tema brincadeira para os diferentes grupos etários.

O livro “Práticas comentadas para inspirar – Formação do professor de Educação Infantil” (2017), da Editora do Brasil, foi indicado para as docentes utilizarem para bebês e crianças bem pequenas; e o livro “Brinquedo e brincadeiras de creche:

manual de orientação pedagógica” foi proposto como sugestão para orientar as docentes, educadoras e gestoras na seleção, organização e uso de brinquedos, e como articular brincadeira e proposta curricular.

No tópico “De olho nos CIEIs e escolas: trocas que enriquecem” foi apresentado as experiências e vivências a partir de imagens fotográficas do primeiro bimestre das atividades e interações das crianças que teve como eixo norteador “Quem somos nós”? Com o objetivo de conhecer as crianças inseridas nas unidades de Educação Infantil do município de Santa Rita.

“Com a palavra” é o último tópico do documento e trouxe a professora Lucicleide dos Santos Paiva, pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, que dissertou sobre Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e como acolher a criança com autismo nos primeiros dias.

O último boletim informativo referente a outubro-dezembro/2023 tem como eixo temático: “E agora, para onde vou? Investigações sobre os possíveis percursos com as crianças da Educação Infantil de Santa Rita-PB”, o documento está estruturado em sete partes principais respectivamente: “Iniciando nossa conversa”; “Contextualizado o Eixo Temático”; “Vi em algum lugar”; “E as possibilidades da Educação Infantil em Santa Rita-PB?”; “Orientações sobre o Relatório Avaliativo do Desenvolvimento da Criança”; “De olho nos CIEIs e Escolas: Trocas que enriquecem” e, por último, “Com a palavra”.

O quarto boletim inicia com o tópico “Iniciando nossa conversa” que visa orientar o eixo temático a ser trabalhado com as crianças e suas famílias no decorrer do último bimestre. O documento recomenda a leitura do Boletim Informativo intitulado “As diferentes vozes na Educação Infantil”, referente ao ano de 2022, que aborda o significado de transição, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia, a legislação e os documentos norteadores. Outra leitura recomendada foi o boletim intitulado “O que eu quero saber?! Projeto construído a partir das impressões das crianças”, do corrente ano, que na seção “De olho nos CIEIs e escolas: as trocas que enriquecem” compartilha como as unidades planejaram e executaram o plano de ação sobre o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, articulado entre os CIEIs, as escolas, as crianças e as famílias. Ainda na seção “Iniciando nossa conversa”, o DEI ressalta a importância do relatório avaliativo do desenvolvimento da criança no decorrer do ano letivo, sintetizando as

suas principais aprendizagens e seu desenvolvimento, como também a criação de um portfólio, como possibilidade de devolutiva para as famílias.

Na seção seguinte intitulada “Contextualizando o Eixo Temático” o documento apresenta alguns trechos do texto “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma questão para além da idade etária” (2023), em seguida o tópico vi em algum lugar aborda algumas possibilidades sobre a transição para os diferentes grupos etários, destacando a transição de creche para a pré-escola, inserida no livro *Buriti Mirim: Creche – manual do professor* da editora Moderna.

A seção intitulada “E as possibilidades da Educação Infantil em Santa Rita-PB?” inicia com um texto que versa sobre a transição explicando as mudanças sofridas pelas crianças com o processo de transição que envolve familiares, professores, assistentes, espaços, tempo e objetos, um movimento contínuo de trocas repleto de novos saberes e conhecimentos e ressalta a importância das práticas mediadoras de aprendizagem que favoreçam essas mudanças de forma contínua que ajudem essas rupturas, respeitando as individualidades de cada grupo etário e apresenta algumas propostas de atividades para realizarem com as crianças.

A seção “Orientações sobre o Relatório Avaliativo do Desenvolvimento da Criança” apresenta orientações gerais sobre o preenchimento do relatório avaliativo do desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Aborda o conceito de avaliação segundo a LDBEN (1996), DCNEI (2009) e BNCC (2017), com base nessas legislações o município adotou o relatório como registro do acompanhamento das crianças, e deve ser preenchidos ao fim do 2º semestre do corrente ano é necessário conter: “Objetivos norteadores; interrelação dos direitos de aprendizagem, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e as atividades das crianças; caráter mediador da professora; as progressões da criança; e as dificuldades”(Santa Rita, 2023). O relatório avaliativo é individual e deve apresentar um resumo das aprendizagens e do desenvolvimento de cada criança nas unidades de Educação Infantil. Em seguida, o documento apresenta vários exemplos de registros para nortear o trabalho docente.

A penúltima seção “De olho nos CIEIs e Escolas: Trocas que enriquecem” traz uma retrospectiva dos bimestres anteriores e apresenta alguns trabalhos realizados nos CIEIs e escolas do município de Santa Rita, apresentados através de imagens fotográficas.

Por fim, o tópico “Com a palavra” trouxe a professora do município Maria Genilda Santos de Souza, mestre em Letras, que dissertou sobre a descoberta de ser professora e sua experiência profissional na educação infantil e por último o documento elenca as referências.

Os boletins informativos, de forma geral, são bem completos, didáticos e objetivos, e servem como um material de apoio para orientar as professoras nas práticas pedagógicas e nos registros das atividades realizadas; também incentivam a leitura e, dessa forma, contribui para atualização das docentes.

O documento “Orientações pedagógicas e administrativas” é um documento normativo, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2023, em consonância com a LDBEN (1996), tem como objetivo regulamentar o funcionamento das unidades escolares do sistema municipal de ensino de Santa Rita/PB. O documento apresenta dez dimensões administrativas

De forma geral e sucinta, a primeira dimensão regulariza as datas de início e término do ano letivo para todo sistema municipal de educação de Santa Rita/PB. A matrícula é abordada na segunda dimensão e descreve as estratégias para a chamada escolar, na quarta ele distribui as escolas e CIEIs em polo urbano e polo rural; e, posteriormente, responsabiliza o professor pela atualização do sistema online, com a devida orientação do supervisor escolar.

A partir da quinta dimensão o documento apresenta aspectos mais voltados para questões pedagógicas, como as matrizes curriculares da educação infantil, ensino fundamental e EJA e elenca as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Na sexta dimensão aborda as etapas de ensino, iniciando com educação infantil que reconhece como primeira etapa da educação básica, sendo a ofertada em creches para crianças até 03 anos de idade e pré-escola para crianças de 04 a 05 anos e onze meses de idade. O ensino fundamental é mencionado na dimensão sete com duração de 9 anos e tem caráter obrigatório. Na dimensão oito é aborda a importância da prática da educação física como melhoria da qualidade de vida. A dimensão nove reconhece a educação do campo como modalidade da educação. Em seguida as orientações elencam os elementos necessários na elaboração do planejamento didático, as orientações administrativas abordam ainda o projeto político pedagógico como instrumento da gestão democrática. O documento ainda apresenta uma dimensão acerca do processo de avaliação da aprendizagem; e sobre o conselho escolar, reconhecido como instância democrática.

A elaboração e aprovação das orientações pedagógicas e administrativas, foi de suma importância para o bom funcionamento do sistema municipal de ensino, pois regulamenta e orienta de forma organizada e eficiente as atividades administrativas e pedagógicas no decorrer de todo ano letivo. O documento é semelhante a LDBEN o que assegura o direito social à educação a todos os estudantes do município de Santa Rita.

A Lei Municipal nº 966/2001 tem um caráter normativo, foi criada para regularizar o Sistema do Municipal de Ensino, integra as políticas e planos educacionais da União e do Estado e reafirma a responsabilidade do município de exercer ação redistributiva das verbas a suas escolas e vincula a educação ao mundo do trabalho e à prática social, conforme a LDBEN orienta.

No título III a lei apresenta a organização do Sistema Municipal de Ensino, na seção III ele elenca as responsabilidades de coordenar o Departamento de Educação Infantil (DEI), dentre outras tem a função de apoiar pedagogicamente as Unidades Escolares e elaborar orientações destinadas as instituições educacionais.

No capítulo II artigo 62 seção I a referida lei, compreende a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, com seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação de famílias e da comunidade, conforme preconiza a LDBEN (1996).

A lei é bem parecida com a LDBEN, muitas vezes reproduz na íntegra, acrescentando apenas o nome do município, abrange todo o sistema educacional e não apresenta políticas públicas que contempla as especificidades do município, mas infelizmente não apresenta nada inovador para as crianças de 0 a 3 anos, a apenas reproduz as de âmbito nacional, seguindo o padrão nacional.

O último documento analisado foi o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência decenal, aprovado pela Lei Municipal Nº 1.666, de 19 de junho de 2015, em conformidade com Plano Nacional de Educação, tem como objetivo definir as diretrizes, objetivos e metas da Educação Municipal e estabelece 20 metas e 307 estratégias para serem cumpridas até 2024.

A meta 1 será analisada por se referir a educação infantil, e iremos abordar algumas estratégias voltadas para as crianças de 0 a 3 anos de idade devido à ausência de políticas voltadas para esse público nos documentos anteriores. A meta 1 propõe universalizar, até 2024, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos,

e ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. (Santa Rita, PME, 2014, p. 24).

O PME, também garante reduzir pelo menos 10% o números de crianças de 0 até 3 anos, fora das creches, apesar de uma porcentagem pequena diante da procura, e com ausência de políticas que garantam a obrigatoriedade, da oferta e a matrícula por parte do poder público e dos pais ou responsáveis, consideramos um pequeno avanço, promete também trabalhar conjuntamente com as Secretarias de Saúde e Assistência Social do Município, para identificar as demandas das crianças de 0 até 3 (três) e apresentar ao Governo Federal para solicitar financiamento para construção de CREI's.

O plano é extenso e abrange todas etapas e modalidade da educação do município de Santa Rita está em consonância com Plano Nacional de Educação, e com a Lei municipal de Educação, possui uma estrutura e objetivos muito semelhante ao Plano Nacional de Educação.

6.2 ANALISANDO OS DOCUMENTOS LOCAIS

Sobre a concepção de infância foi possível verificar que todos os documentos reconhecem a infância como uma etapa importante da vida e reconhecem a criança como um sujeito social, histórico e de direitos, que se constrói nas interações, relações e práticas cotidianas as quais vivência em família e em sociedade.

No boletim informativo intitulado “E agora, para onde vou? Investigações sobre os possíveis percursos com as crianças da Educação Infantil de Santa Rita-PB” voltado para o quarto bimestre de 2023, a criança é considerada como protagonista da sua aprendizagem. “Entendendo essa criança como um ator social e protagonista do seu processo de aprendizagem, que quer entender o mundo em sua volta e participar dele” (Santa Rita, 2023, p .11). E está em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, segundo seu artigo 2º, afirma que a criança, como todo ser humano, está inserida em uma sociedade, ela deve ter assegurado uma infância favorável no sentido de seu desenvolvimento, seja psicomotor, afetivo ou cognitivo. (Brasil,1990).

A infância também é abordada no terceiro boletim informativo intitulado “Brincar de quê? A brincadeira como promotora de aprendizagens e do desenvolvimento da criança da Educação Infantil” e institui o mês voltado para primeira infância, propondo

atividades lúdicas para promoções de ações para a Primeira Infância conforme a Lei Nacional nº 14.617/2023, sancionada pelo Presidente da República, tendo como finalidade promover ações de conscientização sobre a importância da atenção integral às gestantes e às crianças de até 6 anos de idade.

Sobre a categoria criança, foi possível identificar que a maioria dos documentos analisados considera a criança como sujeito de direito, existindo um arcabouço legal no município de Santa Rita que garante a efetivação dos direitos das crianças a uma educação pública, sendo responsabilidade da família e do Estado.

Em todos os documentos analisados a criança é entendida como sujeito de direito e o centro do processo ensino aprendizagem, tantos os documentos normativos quanto os orientadores do município de Santa Rita buscam garantir o direito das crianças a aprendizagem conforme as legislações nacionais.

O documento normativo “Orientações pedagógicas e administrativas”, em sua página 3, ressalta que as atividades devem ser articuladas e garantam o direito de aprendizagem das crianças, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que de acordo com os dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras, apresenta seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento. São eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Considerando os seis direitos de aprendizagem definidos na BNCC (2017, p. 23).

Sobre a concepção de educação infantil foi possível inferir que os documentos seguem a prerrogativa legal e consideram a educação infantil como direito da criança e dever do Estado, conforme LDBEN (1996), e os documentos de caráter orientador e informativo, percebem a educação infantil, como espaço de interação social e lugar produtor de culturas infantis, conforme consta na BNCC (2017).

De acordo com o documento normativo “Orientações pedagógicas e administrativas”, na página 6, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, compreende creches, crianças de até 03 (três) anos de idade, e pré-escolas, crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos e onze meses de idade, conforme preconiza a LDBEN “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, artigo 29).

Sobre a concepção de currículo, todos os documentos colocam as crianças como centro do planejamento curricular e das propostas pedagógicas nas unidades

educativas e realizam atividades pedagógicas significativas que ampliem o universo, social e cultural das crianças.

No boletim informativo intitulado “Orientações pedagógicas para a Educação Infantil 2023”, o currículo e a organização curricular são apresentados várias vezes como meio indispensável de organizar as atividades diárias. Conforme apresentado abaixo:

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (Parecer 20/2009). Nesse sentido, a BNCC dá destaque aos campos de experiências como uma nova forma de compreender a prática pedagógica na Educação Infantil, em que a centralidade está na criança, que constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, através da mediação do professor, favorecendo um contexto rico de experiências (BRASIL, 2018). São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Considerando, também, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, já sinalizados. Com base na legislação, precisamos organizar as atividades diárias, a partir da concepção de currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças, necessitando de atividades planejadas, intencionais e, constantemente, avaliadas. (Santa Rita, 2023, p. 2).

Os documentos municipais apresentam a importância de as práticas pedagógicas estarem de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entende o currículo “[...] 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009, p. 1)”, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu artigo 3º, entende o currículo da Educação Infantil 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, DCNEI, 2009, p. 1). Portanto a concepção de currículo nos documentos municipais do município de Santa Rita está relacionada com a legislação nacional.

Sobre as orientações para o trabalho das professoras, todos os boletins informativos fornecem informações e diretrizes para nortear os trabalhos dos docentes, conforme o documento intitulado “Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil”, publicado no ano 2023, que, na página 4, apresenta sete orientações para o planejamento pedagógico e oito orientações aos pais e

responsáveis; e, na página 6, elenca a forma mais eficaz de realizar os registros conforme apresentado abaixo:

- 1) Projeto (equivalente ao plano de curso): será elaborado, entregue por e-mail e inserido na plataforma, bimestralmente. No projeto específico do(a) professor(a), colocar os objetivos e atividades específicas de seu agrupamento;
- 2) Plano de atividade (plano de atividades/semanal): deve conter unidade temática (eixo temático); objeto de conhecimento (saberes e conhecimentos); habilidades (objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, relacionados aos campos de experiências e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento); abordagem metodológica (estratégias propostas, ou seja, o que pretende desenvolver com as crianças); Observação: Enviar o plano de atividades, mensalmente, com detalhamento semanal, para o e-mail departinfantil23@gmail.com.
- 3) Registro de atividade (registro de atividades/diário): será feito diariamente à plataforma Sigeduc. Deve conter: componente curricular (campos de experiências/direitos de aprendizagem), objeto de conhecimento (saberes e conhecimentos), abordagem metodológica (estratégias realizadas, ou seja, o que desenvolveu com as crianças); Observação: Bimestralmente, o(a) professor(a) enviará, por e-mail, um relatório das atividades exitosas, contendo: eixo temático, tema, objetivo, relato do que foi desenvolvido e registro fotográfico.
- 4) Frequência das crianças e Registro diário: serão realizados na plataforma Sigeduc.

As orientações do boletim informativo estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) que no artigo 10º afirma que “As instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”.

As orientações para o trabalho docente encontrados nos boletins informativos produzidos pelo Departamento de Educação Infantil (DEI) do município de Santa Rita, também se relaciona com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conforme apresentado abaixo:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (Brasil, BNCC, 2017, p.41).

Sobre a concepção de formação continuada os documentos não apresentam nenhum conceito objetivo sobre a formação continuada do(a) professor(a), mas é possível perceber, através dos boletins informativos, estratégias de aprendizagem com o objetivo de atualizar o(a) professor(a) sobre temas e ferramentas educacionais contemporâneos através de textos que versem sobre a educação infantil, tornando a aprendizagem significativa para os(as) professores(as), além de estimulá-los(as) a usar os mapas mentais como ferramenta no processo ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trata das políticas públicas educacionais, que é um conjunto de leis que regulam e orientam o funcionamento dos sistemas de ensino e tem como objetivo garantir o direito universal e inalienável a uma educação inclusiva, pública, gratuita e de qualidade em todas as etapas e modalidades da educação de forma igualitária, e equitativa, visando erradicar as desigualdades sociais, regionais e econômicas.

Para nós, as políticas públicas da década de 1990 representam um importante avanço para a educação brasileira, principalmente para educação infantil que foi inserida como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), o que ocasionou a descentralização e municipalização das políticas públicas.

Esses são dois aspectos que se relacionam com os objetivos do nosso trabalho e demonstraram que as políticas municipais estão em consonância com as nacionais. Durante a nossa pesquisa, encontramos no município de Santa Rita/PB as políticas públicas exigidas pelas leis federais nos documentos orientadores locais, mesmo que em muitas vezes os documentos fossem muito semelhantes aos documentos federais, nesse caso indicando que estavam em estreita conformidade.

Em nossa análise, constatamos que o Departamento de Educação Infantil (DEI) produziu várias políticas públicas, com destaque para os boletins informativos. A partir desses documentos, o DEI orientava, informava, incentivava a leitura e, ainda, contribuía com a atualização das práticas pedagógicas das professoras de educação infantil, inclusive incentivando-as a trabalharem com mapas conceituais.

Por fim, concluímos que os documentos produzidos no município de Santa Rita/PB estão em estreita conformidade com a legislação nacional que versa sobre políticas públicas para educação infantil, e que o Sistema Municipal de Educação trabalha de forma colaborativa com os outros entes federados, conforme a Instituição Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Educação infantil e currículo**: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. Espaço Currículo, v.3. n.1, pp.551-461, mar/set 2010.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. Matemática e Infância no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **Zetetiké**. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, v.18, n.33, jan./jun. 2010.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Prática cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009, p. 1-111.

Disponível

em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009b

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MEC/SASE, Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: agosto de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRITO, Keila Rosa dos Santos. Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-79, jan.-jun. 2014

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

FERRARI Alceu Pré-escola para salvar a escola? Revista **Educação e sociedade**. Ano V, n12. São Paulo: Cortez 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro / São Paulo, 65ª ed.: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 16, n.46, jan/abr.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 out. 2023.

GOODSON, Ivor Frederick. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERMIDA, Jorge Fernando. O plano nacional de educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. In: **Educação**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006, Editora UFPR. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a15n27.pdf> > Acesso em 28 set. de 2023.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3, nº. 10, 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra (orgs.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra (orgs.). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2017/08/guiomar_pesquisa.pdf Acesso em: nov. 2023

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: VORRABER, Marisa Cristina. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3° ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. LARA, Angela Mara de Barros. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001) [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira9788576285854.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2015

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? **Anais do EDUCERE**, XII Congresso Nacional de Educação, ISSN 2176-1396. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcello. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. In:_____ (orgs.). **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 1-3.

OLIVEIRA, Beatriz Scamilla Jardim Moraes; BURLAMAQUI, Bernardo Camargo. O Fundeb como sistema de estruturação da política de educação brasileira. In: GOMES, Leonardo Parizotto; REIS, Vanessa Velasco H. B. (Orgs.). **Ensino Superior: reflexões e ensinamentos**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, no prelo.

OLIVEIRA, Beatriz Scamilla Jardim Moraes; BURLAMAQUI, Bernardo Camargo. O Fundeb como sistema de estruturação da política de educação brasileira. In: GOMES, Leonardo Parizotto; REIS, Vanessa Velasco H. B. (Orgs.). **Ensino Superior: reflexões e ensinamentos**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, no prelo.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: Gestão do trabalho e da pobreza. In XX SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – Políticas de Formação e formação de políticas: Reconfiguração de temas e espaços. Goiânia, GO, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, Márcia M. Dias Reis. Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

PARASKEVA, João Menelau. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. In: _____. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004, p. 7-27.

PASSAMAI, Gislaine Lima.; SILVA, Joice Ribeiro Machado. **A história da educação infantil**. São Paulo: Editora FAEF, 2009.

PEREIRA, Maria Chaves. A pedagogia de Froebel para a educação infantil: desenvolvimento, linguagem e amadurecimento da criança. **Educação Básica** Online, v.1, is.2, maio-ago., p. 1-6, 2021

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out/2009. Disponível em: [Rev108_04ARTIGOS.pmd \(scielo.br\)](#) . Acesso em: 20 jun. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 20.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeneo. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, 3ª edição.

SANTOS. Lucíola de Castro Paixão; MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, Devanil et al. Currículo, conhecimento e sociedade São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995. p. 47-63.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez, 2008.

SHIROMA, Eneide Oto; MORAES Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2º Ed., 3º reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA. Ana Maria Costa de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: Questões Temáticas e de Pesquisa, Caderno CRH 39: 11-24. 2006.

SOUZA, Rodrigo Augusto. MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR**, UNICAMP, Campinas, SP, v. 1, n. 35, p. 160-172, 2009

APÊNDICES

