

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

Um olhar sobre as políticas públicas para Educação Infantil

Stéphanie de Souza Lima

GOIÂNIA

2022

Stéphanie de Souza Lima

Um olhar sobre as políticas públicas para Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
Prof^ª Orientadora: Me. Ráquia Rabelo Rogeri

GOIÂNIA

2022

Um olhar sobre as políticas públicas para Educação Infantil

Stéphanie de Souza Lima¹

Raquia Rabelo Rogeri²

Resumo: O presente trabalho buscou um aprofundamento nas políticas públicas para a educação infantil e se ocupou de responder o problema de pesquisa: como as políticas públicas, voltadas para a educação infantil, incidem diretamente sobre o atendimento e a qualidade do que é ofertado nas instituições educacionais? Apresentando como objetivo geral: investigar qual o olhar das políticas públicas para o atendimento ofertado na educação infantil e como elas balizam o processo de ensino aprendizagem. E como objetivos específicos: pesquisar e analisar as atuais políticas públicas para educação infantil no Brasil e como incidem no atendimento das crianças; compreender como se constitui o currículo da educação infantil; correlacionar as políticas públicas e os documentos orientadores do currículo para a educação infantil na Rede Municipal de Goiânia. Desta forma, foi esclarecido o que são políticas públicas, seus processos e os atores envolvidos em sua implementação. Retomando a história da educação infantil e as concepções de criança e infância, foram levantadas as principais políticas públicas educacionais do Brasil, seus avanços e retrocessos para a educação. Por fim foi explanado como se constitui o currículo da educação infantil e como os documentos nacionais inferem diretamente naquilo que é ofertado na rede municipal de ensino e em específico a Rede Municipal de Goiânia. O método de investigação utilizado para a construção desta pesquisa, do tipo qualitativo, foi a pesquisa bibliográfica. Os principais autores que fundamentaram todo o trabalho foram: Arelalo (2017), Barbosa; Richter (2015), Carrijo (2005), Lotta (2019), Moreira; Lara (2012), Oliveira (2010), Silveira (2010) e Siqueira (2011). Foram utilizados também os documentos nacionais e municipais: Brasil (1988), Brasil (1990), Brasil (1996), Brasil (1999), Brasil (2014), Brasil (2018), Goiânia (2006), Goiânia (2014), Goiânia (2020). Foi possível concluir que tudo está inteiramente ligado e todos os movimentos que foram apresentados durante a pesquisa demonstram que a construção de uma educação de qualidade depende de políticas e projetos que tenham um olhar para a criança como um sujeito de direitos, com capacidade de pensar, criar e que possuem sua própria cultura. Podendo ser constatado que a educação brasileira avançou, porém, com constantes retrocessos, na construção de um currículo que proponha o desenvolvimento integral da criança, a colocando na centralidade do processo, oferecendo não apenas acesso, mas condições de permanência com qualidade educacional.

Palavras-chave: políticas públicas para educação infantil; currículo da educação infantil; políticas educacionais.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

² Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
CAPÍTULO I - Os avanços e desencontros das políticas públicas ante as concepções de criança e infância	05
1.1 - Políticas educacionais e seus processos de implementação na educação	05
1.2 - Concepções de criança e infância	07
1.3 - Políticas públicas para a Educação Infantil, avanços e retrocessos	11
CAPÍTULO II - Educação infantil, currículo e políticas públicas: um movimento correlacionado	23
2.1 - Currículo na Educação Infantil: do que estamos falando?	23
2.2 - Políticas públicas Nacionais e a incidência no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

INTRODUÇÃO

O objeto central deste trabalho monográfico, tem sua matriz nas políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Portanto, compreender o que são tais políticas é fundamental para a discussão acerca da temática.

No decorrer dos capítulos o objetivo foi investigar qual o olhar das políticas públicas para o atendimento ofertado a Educação Infantil na rede educacional e como elas balizam o processo de ensino aprendizagem.

Com um olhar para o sistema de ensino, historicamente a educação infantil foi uma grande conquista para movimentos sociais e feministas, nos anos de 1970 e 1980, porém, precisa ser pensando, em especial, como uma conquista para crianças, não só um lugar para crianças com famílias que possuem recursos financeiros limitados e tem essa necessidade, mas um lugar bem estruturado e organizado para elas, em que tenham os estímulos necessários e projetos que promovam seu desenvolvimento integral.

As escolas e creches entram com um importantíssimo papel ao receber as crianças, para contribuir com seu processo de educação integral, incluindo a socialização, o cuidado e o desenvolvimento cognitivo. Muitas vezes, as crianças que ingressam nessas instituições de educação infantil, ficam em muitos casos o dia todo, portanto, é necessário ter um ambiente propícios para as faixas etárias, com profissionais que tenham formação específica. Diante do exposto, surge a afirmação de que é necessário cuidar da criança integralmente, entendendo que se não houver uma comunidade e políticas públicas que se preocupem com esses sujeitos, as novas gerações não terão tidos as condições necessárias para seu desenvolvimento integral, o que por sua vez, repercutirá na própria sociedade futura. A criança de hoje é o futuro da sociedade. Pensando nisso, o questionamento central da pesquisa é: como as políticas públicas, voltadas para a Educação Infantil, incidem diretamente sobre o atendimento e a qualidade do que é ofertado nas instituições educacionais?

O primeiro capítulo esclarece o que são políticas públicas, as diversas concepções de infância que foram se modificando no decorrer da história do Brasil, quais foram as principais políticas criadas nos últimos anos, seus avanços e retrocessos. O segundo capítulo trata do currículo para Educação Infantil e as políticas públicas e currículo da educação infantil na Rede Municipal de Goiânia.

CAPÍTULO I

OS AVANÇOS E DESENCONTROS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ANTE AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

As políticas públicas são as ações que asseguram o direito do cidadão constitucionalmente. Em torno da discussão sobre educação infantil é importante ressaltar quais políticas estruturam a educação, como as concepções de criança foram sendo formadas ao longo da história e assim como as políticas obtiveram esse atual formato hoje para tais sujeitos. Desta forma, a seguir, será realizado o esclarecimento sobre o que são políticas públicas, quais foram as principais criadas no País nos últimos anos, seus avanços e retrocessos ante as concepções de criança e infância.

1.1 Políticas educacionais e seus processos de implementação na educação

As Políticas Públicas em sentido geral são ações que foram pensadas e organizadas para proporcionar o bem comum a sociedade. De forma mais profunda pode ser afirmado que são ações estatais que foram discutidas, formuladas, votadas e aprovadas pelo poder público para começarem a entrar em vigor em toda sociedade, são os direitos inscritos em lei e que devem ser cumpridos, a falta de cumprimento pode levar a sanções. Essas políticas são exigências da população que chegaram ao Poder Legislativo (senadores, deputados federais, estaduais e vereadores), sendo assim, após isso, cabe ao Poder Executivo (prefeitos, governadores e presidente), realizar a sua execução. As políticas públicas existem em âmbito municipal, estadual e federal e segundo Lotta (2019), podem ser analisadas como um ciclo, que vão passar por diversas fases que são: agenda, formulação, implementação e avaliação.

No primeiro momento, na fase de agenda, ocorre a definição de temas prioritários a ser tratados pelo Estado. Na formulação, que é a segunda fase, as políticas são planejadas e são definidos os modelos e objetivos. A terceira fase é de implementação, em que o planejamento se tornará real, nesse momento os burocratas e os instrumentos de ação estatal assumem um papel essencial. A última fase é a avaliação, que é o momento que os resultados atingidos pelas políticas públicas serão analisados (LOTTA, 2019).

As Políticas Públicas passam por diferentes camadas decisórias, podendo ser hierárquicas ou paralelas, são os atores nessas camadas que possuem a responsabilidade de decidirem os temas e as questões diversas em torno delas. Há uma complexidade para se

entender essas camadas como cita a autora Lotta (2019), em seu artigo sobre implementação de Políticas Públicas, exemplificando com a obra dos autores Hupe e Hill (2003), que estabeleceram uma separação dos processos de decisões para uma melhor compreensão. Os autores dividem em multi-layering (múltiplas camadas), como por exemplo um ente em um sistema federativo, não possui uma hierarquia sobre os demais, podendo ser alteradas as decisões legais com um mandato. Há também o multi-level (múltiplos níveis), em que nesse caso há diversas decisões tomadas por níveis hierárquicos, em que as ações dos atores são coordenadas por incentivos e controles. Para a implementação das políticas públicas há vários atores envolvidos, tanto estatais quanto não estatais, em diferentes organizações e com seus próprios valores e perspectivas. O que ocorre muito é a discricionariedade, que é praticada por burocratas a nível de rua, pois há diversos fatores em uma situação real que provocam uma decisão como resultado de diversos elementos complexos e contraditórios.

Os processos de implementação de políticas públicas são infinitos, como afirma a autora Lotta (2019), por isso é de extrema importância considerar todos esses aspectos ao se fazer uma análise das Políticas Públicas, como será feita a seguir em torno da educação infantil, com o intuito de investigar o atendimento ofertado a essas crianças na rede educacional e como elas balizam o processo de ensino aprendizagem dos mesmos, em que se encontra sujeitos que não tem a obrigação de estar na rede educacional, pois ela se inicia a partir dos 4 anos, e analisar os fatores em torno disso e como se dá esse olhar sobre a criança de educação infantil, a importância do atendimento aos mesmos. São incontáveis os motivos de uma pesquisa em torno dessa temática, pois eles são sujeitos históricos, que precisam serem vistos além de sujeitos frágeis e sem autonomia como é visto em senso comum, mas crianças que necessitam de um atendimento específico. Como afirma Arelaro as políticas públicas podem ser avaliadas por três critérios que são um consenso nesse âmbito da educação:

1) a democratização do acesso, enquanto condição de realização do direito à educação de todos e todas; 2) a qualidade do atendimento, que implica na existência de projeto pedagógico consistente e condições de trabalho dos profissionais do magistério (salário, jornada de trabalho, número de alunos por turma, materiais e equipamentos diversificados) pertinentes à função educacional, como condição de permanência dos alunos no sistema de ensino, e 3) a gestão democrática, princípio educacional e condição de participação dos usuários na elaboração das propostas de políticas públicas, seu acompanhamento e sua avaliação. (ARELARO, 2017, p. 207).

Sob essa perspectiva, é importante realizar uma análise das políticas públicas para a Educação Infantil, que apesar de mais de um século de história, só foi consolidada no Brasil como direito da criança e do Estado nos últimos anos. Em 1988, A Constituição Federal

assegurou os direitos da criança, que foi um grande avanço até então, podendo ser visto no artigo 277:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p.355).

A criança teve o direito a educação assegurado pela Constituição de 1988 e dessa forma, a Educação Infantil pode ser consolidada como a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996 (BRASIL, 1996), assegurando assim o direito a educação da criança de 0 a 6 anos. Como afirma Arelaro (2017, p. 207) “a educação infantil embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança e das famílias e dever do Estado”. A seguir será feita uma análise das concepções de infância para uma melhor compreensão de como a Educação Infantil foi constituída até os dias atuais.

1.2 Concepções de criança e infância

Atualmente a concepção que temos de criança é de um sujeito de direitos, mas como chegamos a isso? A história da criança no Brasil é evidenciada em ciclos de concepções, caracterizada pela sociedade e ciência:

[...] *primeiro ciclo* – a criança naturalizada (anjo, divinal, papel em branco, tábula rasa, dócil, frágil, abstrata, indefesa, criança); *segundo ciclo* – a criança como problema social (menor, delinquente, corruptível, menor de rua, problema, infratora, perigosa, marginal, pobre); *terceiro ciclo* – a criança como sujeito de direitos (sujeito de direitos, agente e ator social, cidadã, histórica...). (SIQUEIRA, 2011, p. 61)

A concepção de criança foi se formando na história brasileira de acordo com o campo jurídico-legal, essa discussão é permeada por questões de inclusão-exclusão desse sujeito. (SIQUEIRA, 2011).

Na metade do século XIX, surgiram as primeiras instituições para crianças pequenas, em decorrência das relações internacionais, essa ideia chegou ao Brasil durante a década de 1870. A mulher que era pobre precisava trabalhar e agora seus filhos precisavam ficar aos cuidados de outra pessoa, muitas famílias por conta disso abandonavam seus filhos a Casa dos Expostos, que segundo as autoras Moreira e Lara:

[...] desempenharam o papel de cuidar das crianças como um antídoto para resolver a situação da sociedade, que precisava caminhar *na* ordem e no progresso, e assim formaram uma nova concepção, denominada assistência científica, por atenderem às necessidades de alimentação, saúde e habitação dos filhos dos trabalhadores e dos pobres. (MOREIRA; LARA 2012, p. 81).

As instituições desta época eram de teor assistencialista que possuíam o propósito de resolver um problema da sociedade, eram compensatórias, de assistência social e não educacional. Em paralelo com essas instituições foram criadas no setor privado uma educação pré-escolar, em que se começa o uso do termo pedagógico, e são criados os jardins de infância para os filhos da elite. Como afirma as autoras Moreira e Lara:

A história da Educação Infantil se mostra contraditória. As propostas foram ambíguas desde sua origem institucional, predominando a concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida com a qualidade do atendimento. (MOREIRA; LARA 2012, p 83).

No final do século XIX, se dava um período do capitalismo internacional, e a condição dos pobres era tida como um problema social e moral, dentro disso a criança foi o centro para o “empreendimento da moralização da pobreza”, era um período em que o Brasil buscava sua emancipação e identidade como nação. Passando por diversas mudanças, as crianças foram sendo tidas como uma forma de moldar o próprio ideal de país, dessa forma, foram vistas como uma questão social de competência do Estado e no início do século XX a preocupação passava a ser em valor econômico de mercado (MOREIRA; LARA, 2012, p. 78). Nesse período a história da criança foi marcada por sua marginalização, os discursos ora eram de que a criança era o futuro da nação e em outro momento que de era algo que precisava ser dominado, controlado e regulado. Como resultado de interesses políticos, médicos, religiosos, entre outros, se viu uma necessidade de um atendimento assistencialista para as crianças pequenas, esse atendimento foi fruto de vários problemas políticos, sociais e econômicos.

É possível destacar dois aspectos que retratam a maneira que a criança passou a ser vista pela sociedade como um problema social: o ponto de vista médico-higienista, que tratava a mortalidade infantil como assistência a infância e o ponto de vista jurídico que trouxe o tema da criança moralmente abandonada (OLIVEIRA, 2002). O discurso do higienismo trazia a necessidade de equilibrar as dimensões do indivíduo: físico, moral, intelectual. Portanto, era necessário educar para a saúde, e a escola, seria o lugar privilegiado para tal movimento. Só se conseguiria aumentar a expectativa de vida, as condições humanas fossem melhoradas. Enquanto as crianças perpetuassem os modos dos pais, tal objetivo não seria alcançado, pois

elas reproduziriam os males que afligiam a população. Neste sentido, se fez necessário uma ação efetiva sobre a infância. Como resultado do movimento foi adquirido um conhecimento específico acerca da infância que antes não era consolidado (MOREIRA; LARA, 2012). O discurso que tratava a criança como moralmente abandonada, trazia em si uma proposta econômica e lógica em que quando se protegia a criança, o país é defendido da desordem e criminalidade, então quando se salva a criança, salva o país. O Estado, interferiu no campo jurídico e nas políticas familiares, nisso a concepção de criança foi marcada, trazendo assim uma visão de sujeito que será o futuro do país, deixando de ocupar uma posição subsidiária nas famílias e na sociedade e passando a ter valor patrimonial de uma nação, como um ser que pode ser moldado para se tornar útil (DOS SANTOS, 2009).

Os movimentos tomados pelo Estado sobre a criança trouxeram duas concepções que delimitaram os projetos educativos: a utilização da expressão criança para a elite, e menor para os filhos dos pobres. O termo menor demonstrava uma caracterização de criança em estado vulnerável e sujeita a marginalidade. A história da criança brasileira é centralizada na pobreza, pois foram as crianças pobres que o Estado se incumbiu de disciplinar e regular. Foram implementadas políticas compensatórias e corretivas, para substituir o papel da família, com um aparato complexo e intitulada de menor. Essa referência reafirmava o lugar de uma infância conhecida pela exclusão (SIQUEIRA, 2011).

Instituições foram criadas com o discurso de proteger a criança, afastando-a da rua e marginalidade, que em prática tinha uma doutrina de violência e constrangimento. “Regeneração, readaptação, reabilitação e reeducação foram termos utilizados para expressar a nova frente de trabalho que se constituía pelas instituições de guarda da criança” (SIQUEIRA, 2011, p.67).

A tarefa do jurídico-legal-assistencial era de “prevenção, de educação, recuperação e repressão da criança diante de um discurso que oscilava entre a defesa da criança e a defesa da sociedade”, essa delimitação legal definiu uma ideia de criança como menor, e a descreve como objetos para intervenções e medidas judiciais, sendo assim uma política corretiva. (SIQUEIRA, 2011, p.68).

Se no início do século XX a criança tinha um atendimento de teor assistencialista, o final do século foi marcado por movimentos que tentaram colocar a criança no campo de direitos e não no de assistência. Entretanto, Siqueira (2011), ressalta que enquanto os governantes procurarem apenas seus interesses haverá uma repetição na história de filantropia e repressão. Sob essa perspectiva, nessa época houve dois tipos de movimentos, um que matinha

as leis de comedimento e outro que tentava implementar leis de proteção à criança. Podem ser colocados quatro formas em que a criança era vista nesse momento “objetos de proteção social; como objetos de controle e de disciplinamento; como objetos de repressão social; e como sujeitos de direitos” (PINHEIRO, 2004, p. 345).

O pensamento da criança como sujeito de direitos estava em emergência, e essa nova concepção passou a integrar os discursos, as práticas políticas e os instrumentos jurídicos a partir da segunda metade do século XX, propostas pelas Nações Unidas, que foram uma referência para essa concepção de criança como sujeito de direitos, em um esquema universal e formal (OLIVEIRA, 2002).

Essa nova concepção, pode ser definida como uma ideia de que as crianças são sujeitos que estão em desenvolvimento, portanto, necessitam de uma atenção especial, proteção e uma garantia de seus direitos, que traz uma nova identidade, não só uma concepção, mas pessoas que possuem direitos.

[...] a identidade da criança foi, no início do século, e ainda é nos dias atuais, uma identidade atribuída. Trata-se de uma condição de afirmação da criança que opera numa lógica de “fora pra dentro”, ao preconizar que tal identidade só se efetivou e se efetiva mediante a garantia de um instrumento legal. (SIQUEIRA, 2011, p.70).

Se no início do século a lei excluía a criança, no final ela passa a incluir, a proporcionar dignidade e estabelecer direitos. Em 1989 a Convenção dos Direitos da Criança foi filiada pela ONU e entrou em vigor em 1990, trazendo uma perspectiva de participação infantil que dava o direito as crianças para suas livres expressões como: direito à liberdade do pensamento, a associação e à escolha de religião. Nisso o trabalho com a infância mudou, se antes tinha o foco de proteção, agora o foco eram os direitos. Esse novo foco tirou então a ideia de assistência, agrupando os direitos em três grandes grupos que são: direitos de provisão, direitos de proteção, direitos de participação.

No período que a Convenção dos Direitos da Criança ganhou força, no Brasil ele foi marcado por uma política ditatorial, pois suas bases se delineavam pelo desenvolvimento econômico, repressão social e populismo. Ocorreu uma evolução econômica pela abertura do capital estrangeiro com diversas indústrias que enfatizavam a exploração do trabalho do indivíduo. Nesse cenário configurava-se uma política assistencialista pela classe social das pessoas. O regime que foi instaurado nesse período foi marcado pela tortura, silenciamento da imprensa e estudantes, falta de liberdade de ir e vir, mortes, prisões e Atos Institucionais. Movimentos para o enfrentamento desse regime em defesa dos direitos humanos, foi o que marcou a metade do século XX “O tensionamento desse campo político-econômico-social no

final da década de 80 foi também motivado pela abertura democrática, fim do regime até então instaurado, o que motivou a luta pela promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988.” (SIQUEIRA, 2011, p. 72)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi constituído por uma luta social, defendido por uma grande gama segmentos, especialmente pelo Movimento de Meninos e Meninas de Rua, que foi um movimento que ganhou destaque por atender crianças e adolescentes de forma diferenciada em que se era promovido um empoderamento dos jovens que moravam nas ruas (DOS SANTOS, 2009). Esse movimento teve uma forte influência para a elaboração desse projeto de lei que deu origem ao ECA, que se tornou um marco denominando a criança assim como sujeito de direito, fazendo até mesmo a definição da faixa etária desse grupo em que a criança corresponde de 0 à 12 anos e o adolescente de 12 à 18 anos. Dessa forma as definições do que é ser uma criança foram redefinidos, um novo olhar foi constituído como: “a criança é pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, com direito de ser criança, considerada sujeito de direitos, vista não apenas como objeto da ação, mas como sujeito com direito à participação.” (SIQUEIRA, 2011, p.73)

1.3 Políticas públicas para a Educação Infantil, avanços e retrocessos

Nos anos de 1930, ocorreram diversas mudanças e transformações políticas e econômicas, o atendimento a infância foi marcado pela relação educação e saúde, porém o ensino continuou assistencialista. Se tratando de políticas públicas para a Educação Infantil na década de 1970 para 1980, do movimento de democratização do país, as políticas ganharam força. Até então a Educação Infantil estava longe de possuir um caráter definido e educativo, mas passou a ser foco de discussões no âmbito de reformas educacionais do país. A creches surgiram como resultado da luta contra o regime militar, e na Constituição de 1998, a legislação brasileira ampliou o conceito de Educação Básica incluindo, a Educação Infantil, como primeira etapa. Dessa forma as creches passaram para uma nova fase, em que foram consolidadas como parte do processo educativo, porém ainda assim os preconceitos acerca da Educação Infantil não foram superados (MOREIRA; LARA 2012).

O ECA (Estatuto da criança e do adolescente), foi elaborado e aprovado logo depois da Constituição Federal de 1988, com o objetivo de estabelecer direitos para infância e adolescência. Foi após isso que o panorama de infância do Brasil começou a ser mudado, os direitos da criança e do adolescente foram reconhecidos, para começarem a ser exercidos junto ao Estado, sociedade e família. Através do ECA, foi constituída a proteção integral, que

assegura saúde, transporte, lazer, segurança, educação e cultura. Esses direitos podem ser vistos no artigo 3º e 4º:

Parágrafo único – A garantia de prioridade compreende:

a) primazia de receber proteção e socorro em qualquer circunstância;
 b) precedência do atendimento nos s Art. 3º- A criança e o 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.

Art. 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

serviços públicos ou de relevância pública;

c) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção da família e à juventude- (BRASIL, 1990, p. 15).

É possível ver também essa priorização no artigo 53:

Art. 53- A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-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 estudantes; V – acesso à escola 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- (BRASIL, 1990, p. 45).

Em análise a legislação é possível ver que em leis, a Educação Infantil, está incluída, e é amparada, mas na realidade, o que ocorre é muito distante do que é previsto, como afirmam as autoras Moreira e Lara:

[...] na prática isto ainda está muito longe de ser alcançado, pelo descaso do Estado em cumprir suas metas, deveres e obrigações decorrente de suas políticas neoliberais e de interesses de classes antagônicas, utilizando-se de mediadas sutis, como descentralizar e focalizar, culpabilizar o indivíduo para desviar as atenções e responsabilizar os outros por aquilo que ele mesmo deve oferecer. (MOREIRA; LARA, 2012 p. 133).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, assegura o direito da criança de 0 a 6 anos à educação, e como está escrito na Constituição de 1988, é um dever do Estado assegurar o ingresso dessas crianças na Educação Infantil. Através desse aparato histórico foi possível ver que é muito recente a participação do poder público nessa etapa, e ainda há varias problemáticas a serem superadas como o acesso e o atendimento que ainda não são universais. Para ser possível uma melhor compreensão, é necessário entender como o Brasil está tomado por um sistema neoliberal, que tem grande influência sobre as políticas públicas

do país, e conseqüentemente, sobre as políticas para a primeira infância. As transformações no sistema capitalista, que veem ocorrendo nas últimas décadas são bastante debatidas em várias áreas, e na educação não é diferente, pois essas mudanças interferem em todas as áreas da vida. Se faz muito importante então mapear essa área, principalmente entorno da Educação Infantil, que pela prioridade que é dada ao Ensino Fundamental, não é possibilitada a ela ser ampliada e qualificada (CARRIJO, 2005).

Para esse mapeamento é importante saber que o neoliberalismo no Brasil é recente, ele começou a partir de 1980. Com a crise econômica, social, política, e a impossibilidade da manutenção do Estado vigente, foi encontrada uma brecha para a inserção do neoliberal. O governo de Itamar Franco (1992- 1994), abriu portas para a instalação das políticas neoliberais, e no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocorreu sua implementação definitiva (CARRIJO, 2005).

O Ministério de Administração e Reforma e Estado, em 1995, elaborou um programa que descentralizou as funções do Estado. Os serviços que antes eram dever do Estado passaram para outros setores públicos (estados e municípios), também para a iniciativa privada, e a educação estava no meio desses serviços que foram descentralizados. Nesse novo sistema, ficou claro as prioridades que se seguiam com esse novo poder vigente. É possível listar algumas de acordo com Carrijo (2005): O ensino que antes tinha foco em democratização, agora é centralizado em qualidade; na descentralização, o Estado quis transmitir uma imagem de que estava passando a responsabilidade do ensino a outros setores, no entanto estava o entregando a sociedade; a marca da privatização como nova configuração; no ensino superior uma diminuição das verbas, e priorização da educação básica; os profissionais da educação se envolvendo apenas em questões técnicas do seu trabalho, fazendo assim a escola deixar de ser um lugar que desenvolve a autonomia dos sujeitos; ideia de ineficiência da educação pública, e destacando a privada como superior; avaliação como forma de medição, para assim responsabilizar a escola, professores e pais pelos problemas na educação; o Estado controlando os ideais pelos Parâmetros curriculares nacionais.

De acordo com Carrijo (2005), é possível apontar na Educação Infantil, três aspectos neoliberais: a qualidade, a descentralização, e no setor privado a problemática do atendimento. Sob um olhar neoliberal, a explicação da crise educacional se dá na ineficiência, com a falta de movimento do poder público.

O problema ocorre na qualidade de atendimento, não na democratização. No neoliberal, o termo “qualidade”, significa o fazer com menor custo possível, e com essa perspectiva, foram introduzidas nas escolas técnicas empresariais.

Após a Constituição de 1988, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) a Coordenação de Educação Infantil, para expandir a modalidade de ensino com qualidade, o documento Políticas Públicas para Educação Infantil foi elaborado, mas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, essas ideias foram interrompidas. Como Carrijo (2005, p. 59) afirma “O início anos de 1990 marcou a ação de organismos multilaterais na Educação Infantil brasileira, com destaque para a atuação do Banco Mundial”, sobre esse aspecto o atendimento voltou com aquela perspectiva de atendimento aos mais pobres, com a concepção de qualidade do neoliberal, em que o uso de poucos recursos, como soluções acessíveis, foi efetivamente colocado em prática. Programas incompletos, foi uma das características do encaminhamento do Banco Mundial na Educação Infantil.

Nos anos de 1993 e 1997, é exposto pelos dados, que “apenas 7,4 % das crianças de zero a três anos frequentavam escola ou creche, e 55,6% das crianças de quatro a seis anos tinham esse atendimento” (CARRIJO, 2005, p.59). O que mostrou um descaso com essa etapa da educação básica, construído pelo neoliberalismo.

Segundo Carrijo (2005), a descentralização do ensino, historicamente esteve presente com altos e baixos em toda trajetória da educação brasileira. Os estados e municípios, são entes federados, e sua atuação, está dividida em três níveis de poder, organizando seu regime de colaboração. No orçamento cabe a União atuar com 18% e os entes federados com 25%. Desde a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil se tornou responsabilidade do município, evidenciando assim que nunca esteve alocada na esfera federal, e que está marcada pela ação do neoliberalismo que descentraliza os serviços públicos.

Em análise da educação pública e privada, é possível expor que, o Estado coloca suas obrigações no setor privado, e dá uma educação assistencialista para os pobres, que não possuem condições necessárias para pagar por um serviço necessário (FERREIRO, 1996). Nesse sentido a educação pública se torna limitada, pela economia, e com baixa qualidade de ensino.

A Educação Infantil, em toda sua trajetória vem sendo marcada pelo preconceito, pelas políticas neoliberais, por um caráter assistencialista e pela segregação. Nos próximos parágrafos será feita uma análise do que está sendo ofertado a essas crianças, pelas atuais políticas públicas.

A partir de uma análise da LDB, ela pode ser definida como um documento, que regulamenta e define o sistema educacional do Brasil, público ou privado.

No campo da Educação Infantil, ela distingue pré-escolas e creches, nas creches são atendidas crianças de 0 a 3 anos e na pré-escola de 4 a 6. Em termos legais o teor assistencialista da creche foi superado, porém ainda está um pouco distante pois a realidade não foi muito alterada (CARRIJO, 2005, p.72). Quando se fala da educação de bebês, na sociedade vem sendo tratado uma concepção maior de cuidado, separado de educação, como se uma excluísse a outra. O cuidar e educar é um processo único, em que as duas ações estão profundamente ligadas, entretanto, a condição sugere a ideias independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. A Educação Infantil, é uma política pública para a primeira infância e historicamente foi marcada por um teor assistencialista, compensatório, de guarda e cuidado, socialização e que na atualidade ainda tem se mostrado muito forte, mas seu intuito como está descrito na Constituição federal é de atender todas as crianças com qualidade, e segundo LDB, de garantir o desenvolvimento integral da criança, como determina o artigo 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 (BRASIL, 1996, p.17).

A LDB determina A Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, mas a prioridade foi dada ao Ensino Fundamental, que mostra uma sintonia com as propostas do Banco Mundial (MOREIRA; LARA, 2012).

Art. 2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(BRASIL, 1996, p. 7)

No artigo 2º da LBD, é visto que a educação é dever da “família e do Estado”, invertendo assim a ordem das palavras e colocando a família como primeira responsável, e não o Estado como está na Constituição Federal, dessa forma a responsabilidade é colocada diretamente sobre a sociedade civil. Isso demonstra uma influência forte do neoliberal.

O Plano Nacional de Educação, foi elaborado pelo MEC, estabelecido pela LDB:

Art. 9º – A união incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 87º – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Parágrafo 1º – A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei encaminhará, ao Congresso nacional, o Plano nacional de educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: (BRASIL, 1996, p. 10).

Na Constituição Federal:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p. 125).

O PNE, apresenta atualmente 20 metas a serem cumpridas, que foram estabelecidas em 2014. A meta 1, engloba a Educação Infantil:

Meta 1 – Educação Infantil

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, 2014b, p. 9)

O PNE, estabeleceu 17 estratégias, para essa meta, que são:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

- 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
- 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
- 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
- 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
- 1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
- 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
- 1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
- 1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;
- 1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
- 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- (BRASIL, 2014b, p. 20-24).

A partir dos dados do site do PNE, é possível ver que as metas para Educação Infantil não foram atingidas no Brasil, ao observar os gráficos atuais, já se passaram 5 anos do previsto pelas metas e o percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequenta a escola ainda é de 81%. Já o percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola não atingiu nem metade da meta, e está em 23.2 %, mostrando assim que na prática está difícil o acesso dessas crianças, e o atendimento não foi universalizado.

Um outro fator preocupante é a aprovação da Emenda Constitucional no. 95, de 15/12/2016, que provoca o congelamento por 20 anos dos investimentos nas áreas sociais, e “estudos mostram que em vinte anos, os 18% de recursos de impostos constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino terão se transformado, no máximo, em 10%.” (ARELALO, 2017, p. 214). Significando que nenhuma dessas metas previstas no PNE terão condições suficientes para serem implantadas.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), foi um documento elaborado pelo MEC, que integra os documentos dos parâmetros curriculares nacionais para educação. Ele apresenta três volumes, um documento introdução, um volume relativo ao âmbito de experiência formação pessoal e social, um volume relativo ao âmbito de experiência conhecimento de mundo (BRASIL, 1998). Apesar de ter sido um documento “inovador”, para a Educação Infantil, sofreu duras críticas de educadores e profissionais da educação (CARRIJO, 2005, p.77). A respeito do primeiro volume, pontuam Moreira e Lara “[...] podem-se observar os conceitos importantes que delimitam essa etapa educacional, tais como: criança, educar, cuidar, brincar, interação social, o perfil do profissional dessa área, os conteúdos e os objetivos” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 147).

Porém partir de uma análise mais detalhada é observado que muitas vezes ao se referir ao educar, o documento demonstra uma ideia que a educação ocorre apenas por uma via em que o professor que educa a criança, e exclui a concepção de criança como um sujeito ativo e participante de sua educação. É encontrado também nos documentos concepções de educação com caráter compensatório (MOREIRA; LARA, 2012). Esses apontamentos podem ser vistos nesse trecho:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade infantil de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o *acesso*, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá *auxiliar* o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Uma questão importante de ser apontada sobre o RCNEI, é que há vários apontamentos de demonstram uma subordinação ao ensino fundamental como afirma Carrijo (2005, p.77), e apresenta diversas incoerências.

No segundo volume é enfatizado o conceito de aprendizagem, com definições de conteúdos e objetivos para as faixas etárias, com orientações aos professores. Já no terceiro

volume são apresentados objetivos, conteúdos e orientações aos professores nos eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática.

As DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil), são orientações nacionais, que substituíram, enquanto políticas os RCNEIs, com propostas pedagógicas para Educação Infantil. São diretrizes obrigatórias que as instituições de Educação Infantil devem seguir.

Art 2º- Diretrizes Curriculares Nacionais, constituem-se na doutrina sobre Princípios Fundamentos e Procedimentos da Educação (BRASIL, 1999, p.1).

Os fundamentos norteadores para as propostas pedagógicas são:

Art. 3º- São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
 - b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
 - c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais
- (BRASIL, 1999, p.1).

Podem ser listadas no documento oito diretrizes:

- A importância das instituições reconhecerem e definirem a identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores, outros profissionais e a própria instituição;
 - Promover a integração do educar e cuidar na proposta juntamente com os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e social;
 - Provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores; organizar as estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e registros, sem objetivo de promoção ao Ensino Fundamental;
 - As Propostas Pedagógicas devem ser coordenadas e avaliadas por educadores com diploma de curso de formação de professores;
 - A valorização de um ambiente de gestão democrática e participativa na elaboração e concretude da proposta;
 - As Propostas Pedagógicas devem possuir o objetivo de propiciar condições para o funcionamento das estratégias educacionais, bem como a execução, avaliação e aperfeiçoamento
- (BRASIL, 1999, p. 2).

É percebida nos documentos uma valorização dos conteúdos básicos, e como as autoras Moreira e Lara (2012, p. 156) afirmam, estão presentes conceituação dos pilares estabelecidos no documento da Unesco “Educação: um tesouro a descobrir, conhecido como Relatório Jacques Delors”. Que constituem de orientações neoliberais nos relatórios com objetivos de inspirar as reformas educativas, e participar da elaboração de novas políticas pedagógicas.

Uma recente política pública com cunho neoliberal é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que foi elaborada em 2015, e teve como base uma análise profunda de documentos

curriculares do Brasil, que foi oficializada em 2017, e está sendo implementada atualmente. É um documento que determina quais conteúdos e aprendizagens são essenciais nas instituições educacionais públicas e privadas em toda educação básica. Ela é considerada uma política neoliberal por ter seu embasamento em regras das instituições internacionais que financiam as políticas de governo de países periféricos (ALVES; NASCIMENTO; ALVES; ARAÚJO, 2020).

A BNCC estabelece 10 competências para nortear as áreas do conhecimento a serem trabalhadas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Uma das principais críticas impostas a BNCC que afeta diretamente as crianças da Educação Infantil, é essa universalização de currículo, pois como o Brasil, sendo um país tão diversificado, com diferentes culturas e desigualdades econômicas, pode ser universalizado em uma base comum a todos. Como afirmam os autores:

Há um problema epistemológico na proposta de BNCC para aqueles que se propõem a pensar a partir do campo da diferença: como se unificam diferenças, como torná-las consenso, quando historicamente foram construídas de maneiras desiguais e hierárquicas, como se colocam a dialogar, em igualdade, forças tão desiguais e diferentes, e por que harmonizar diferenças? Em uma base comum, o que será colocado para fora? Que diferença não fará parte? O que será considerado como comum? Não há consensos possíveis sem exercício de força, saber/poder que estabeleça o que é comum (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 194).

A inclusão da Educação Infantil na BNCC foi equivocada se analisarmos que não havia exigências legais na LDB para tal, e mesmo assim ela foi incluída nas versões I e II. É fato que especialistas e pesquisadores participaram de sua elaboração preservando as propostas das Diretrizes Curriculares, utilizando assim os campos de experiência, uma concepção avançada de metodologias para ser utilizada nas escolas (ARELARO, 2017).

Uma terceira versão da BNCC apresentada no Governo Temer de 2017, trouxe a redução das concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem para a educação infantil, que vai contra as Diretrizes Curriculares. Como afirma Arelaro:

Dividir a educação da primeira infância de zero a um ano e seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso à década de 60, quando a psicologia comportamentalista dividia o desenvolvimento da criança em “estágios” de desenvolvimento. (ARELARO, 2017, p. 215).

É possível ainda ver nessa terceira versão que a pedagogia das competências, retorna ao modelo dos parâmetros curriculares que foram feitos no final da década de 1990, que é considerada superada por um grande número de especialistas europeus. Nesse caminho ainda se pode acontecer equívocos de que a Educação Infantil é uma preparação para o Ensino Fundamental, o que tira todo o sentido da proposta da Educação Infantil (ARELARO, 2017).

É possível observar um grande retrocesso nas políticas em duas legislações, a Lei no.11.114/2005 que estabeleceu que crianças deveriam ser matriculadas no ensino fundamental aos 6 anos de idades. Já em outro ano, a Lei no. 11.274/2006 tornou obrigatório o ensino fundamental de nove anos a partir dos seis anos de idade. O que ocorreu foi que se aumentou um ano no ensino fundamental reduzindo um ano de educação infantil. Nesta Lei, exigia que, a partir de 2010 era obrigatória a matrícula de crianças aos 6 anos. Essa data de matrícula vinculada a idade gerou várias discussões, alguns defendendo que se tivessem completado a

idade até 31 de março, outro 30 de junho, escolas privadas defendendo a matrícula com 5 anos até 31 de dezembro. Em muitos lugares com apoio da população crianças começaram a ser matriculadas aos 5 anos antecipando a alfabetização. Essa medida foi defendida com o argumento que municípios não tinham organizado a educação infantil, visto que o FUNDEF (política criada em 1996 e implementada em 1988) havia municipalizado o ensino fundamental, com o discurso que quanto mais matriculados, haveria um subsídio significativo. Não havia uma razão pedagógica para essa antecipação pois tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental teriam direitos de usar os recursos do FUNDEF. Em 2009 foi definida obrigatória as pré-escola para as crianças, não sendo justificável essa antecipação, e assim crianças perdem essa chance de serem crianças na educação infantil (ARELARO, 2017).

A privatização da educação infantil foi outro retrocesso que vem acompanhando as atuais políticas públicas, é possível concluir que a política nacional, estadual e municipal, com destaque na EC nº 19/1998 e a Lei Complementar nº 101/2000 - Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) segundo Arelaro:

[...] estabeleceram os limites de 54% das despesas totais com pessoal para o poder Executivo dos municípios (LRF, art. 20, item III/b), e 49% para o dos estados (LRF, art. 20, item II/c), redefinindo as funções do estado, no sentido de desvincular o que for de interesse social ser realizado exclusivamente pelo Estado e legalizando a possibilidade de contratos de gestão com Organizações Não Governamentais (ONGs) ou empresas incentivou e legalizou a oferta do ensino público para ONGs e até transferências da gestão de escolas públicas, para Organizações Sociais (OS). (ARELARO, 2017, p. 214).

Arelaro (2017) indica dados que em 2015, 40% do atendimento em educação infantil era realizado pelo setor privado e 60% do atendimento público, dispunha de convênio com entidades comunitárias, e em especial para crianças de 0 a 3 anos. Isso demonstra que a tendência é o aumento de atendimento no âmbito da educação infantil por meio de instituições que são comunitárias, filantrópicas e particulares.

As crianças dependem de políticas que abram vias para sua educação, que realmente, buscam atender e entende-los como sujeitos históricos e de direitos, respeitando sua diversidade e cultura. Principalmente no contexto de currículo para bebês, que através da revisão de todos esses documentos ficou evidente que ainda há vários desafios a serem superados. Como o atendimento assistencialista e compensatório que mesmo depois de anos, ainda são vistos na prática, como foi exposto, também a universalização da educação infantil, que ainda hoje encontra dificuldades e principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM MOVIMENTO CORRELACIONADO

No final dos anos 90, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica e a partir disso seu currículo passou a ser delimitado com o RCNEI, pouco tempo depois surgiu a DCNEI que proporcionou amplos artigos que beneficiavam oportunidades curriculares e atualmente juntamente com as Diretrizes a BNCC. A partir disso será feita uma análise sobre o que é o currículo, como ele se constitui na Educação Infantil, quais são as propostas, avanços, retrocessos e como os documentos nacionais inferem nos documentos curriculares municipais em específico a rede municipal de Goiânia.

2.1 Currículo na Educação Infantil: do que estamos falando?

A palavra currículo, vem do latim *currere*, que significa percurso, jornada, caminho. O currículo pode ser definido então como um projeto que está incorporado em um plano, em que seu objetivo são as experiências educativas que irão proporcionar a aprendizagem. Nesta concepção devem estar tanto as ideias de um currículo prescrito como um currículo implementado, experienciado e avaliado (VARELA, 2013).

Ao longo da história o currículo vem sendo debatido por inúmeros estudiosos antes mesmo de esse termo ser instaurado. A partir do século XX, no campo educacional, passou a ter um foco e entrou em emergência, através de processos como: a formação de pessoas que fossem especialistas sobre currículo, a criação de setores profissionais sobre currículo na burocracia educacional do país, o estabelecimento de disciplinas sobre currículo nas universidades e revistas acadêmicas sobre currículo (VARELA, 2013).

Segundo Moreira (2010) a concepção de currículo tem assumido diversos sentidos, em que expressa o que pode ser entendido por educação, que é o reflexo de teorias hegemônicas. Varela (2013) também afirma que o termo currículo é utilizado com diversificados significados de acordo com as diferentes perspectivas de abordagem, que muitas vezes não é acompanhada por uma prática que resolve as problemáticas que as instituições educativas enfrentam, “as definições de currículo integram-se, em geral, em determinadas teorias curriculares e estas últimas refletem, de forma mais ou menos assumida, compromissos ideológicos, políticos, éticos e econômicos” (VARELA, 2013, p. 11) O desenvolvimento do currículo passa por fases como justificação, concepção, elaboração, implementação e avaliação.

O currículo para a Educação Infantil foi moldado a partir dessa nova concepção de criança como sujeito de direitos, iniciando em 1989 com a Convenção dos Direitos da Criança

e do Adolescente, que abriu vias para o Estatuto da Criança e do adolescente em 1990, logo após se estabeleceu a Lei de Diretrizes e bases (LDB) em 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI) em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 1999 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015. Os textos destes documentos centrais vieram sustentando uma reflexão sobre infância, trazendo ações e debates em torno da criança e a escola (BARBOSA; RICHTER, 2015).

O ingresso da Educação Infantil no sistema de educação foi uma possibilidade de se romper com o atendimento assistencialista e essa transição implicou em um ajuste e adaptação dessas instituições para uma cultura escolar. Segundo Barbosa e Richter (2015), a cultura escolar apresentou importantes aspectos na Educação Infantil, sendo relevante destacar entre eles, a função do ensino e aprendizagem que a instituição exerce na comunidade:

Na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996 a ação pedagógica com crianças de 0 a 6 anos recebeu o nome de Educação Infantil com a intencionalidade de diferir do termo ensino que antecedia as etapas Fundamental e Médio. Afinal, para todas as pessoas que estudam, convivem e trabalham com bebês e crianças pequenas fica claro que, independentemente da denominação da instituição, isto é, seja ela uma escola ou uma creche ou uma pré-escola, ela terá características distintas de uma escola convencional (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 187).

A instituição escolar seria um lugar que promove atividades educativas amplas, não só de conhecimentos estabelecidos por áreas, mas fundamentos que provém de ações sociais, culturas, interações, um espaço de “vivências sociais e pessoais” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 187). O que pode ser observado na década de 90 é que o currículo para as crianças pequenas estava distante do currículo para o ensino fundamental, sendo centrado na formação de valores, relações e brincadeiras.

No Brasil, as decisões em torno das políticas curriculares vêm sendo tomadas de forma oscilatória desde a introdução do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, que trouxe especificidades, apresentando um currículo por áreas, faixa etárias e eixos. Simultaneamente em 1999, foi instaurada as Diretrizes Curriculares Nacionais, que se caracterizaram pela apresentação de amplos artigos que beneficiavam oportunidades curriculares, contendo uma proposta diferente do RCNEI (BARBOSA; RICHTER, 2015).

Atualizada em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, foram elaboradas por uma extensa escuta de professores, pesquisadores e movimentos sociais que apresentaram aquilo que acreditavam ser pertinente para a Educação Infantil. Elas destacam que as propostas devem cumprir as propostas sociopolíticas e pedagógicas, e oferecer condição

para as crianças exercerem seus direitos, possibilitando convivência e ampliando os saberes, e organizar ações educativas que possuem qualidade, articulando a valorização dos profissionais que atuam nessa área (OLIVEIRA, 2010). Entretanto a Base Nacional Comum Curricular, que se consolidou anos depois, no que se trata de Educação Infantil, se afasta desses direitos e ações, tirando a criança da centralidade do sistema de educação (PEREIRA, 2020).

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, explanam o caráter da Educação Infantil, o que é extremamente relevante ao se estabelecer as normas em relação ao currículo e suas propostas pedagógicas. Eles expõem a organização legal da Educação Infantil:

[...] número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

As Diretrizes se opõem a programas que carregam ideias de atendimentos de educação não-formal, “Lembra o Parecer CNE/CEB nº 20/09 que nem toda Política para a Infância, que requer esforços multisetoriais integrados, é uma Política de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2010, p. 2). Reafirmando assim, que medidas para a proteção de crianças devem ser oportunizadas fora do sistema educacional, porém articulada com ele quando preciso. Elas também apresentam as funções sociopolíticas e pedagógicas das instituições e proporcionam um direcionamento para o trabalho com as crianças.

As DCNEIs apontam uma definição de currículo e expõem princípios que orientam o trabalho pedagógico se comprometendo com a qualidade desta educação e englobando o desenvolvimento de todas as crianças:

Elas explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a educação infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições e fazem recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica. (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

As Diretrizes apresentam como funções sociopolíticas e pedagógicas: a oferta de condições para as criança desfrutem de seus direitos; comprometimento em partilhar e integrar o cuidado e a educação tanto das crianças como das famílias; proporcionar a socialização entre crianças e entre adultos e crianças, para uma amplificação de conhecimentos; possibilitar a

igualdade no campo educacional, com oportunidades entre diferentes classes sociais; instituir inovações quanto a sociabilidade, se comprometendo com o lúdico, a democracia, a sustentabilidade e rompendo com a dominação etária, de gênero, religiosa, linguística, étnico-racial, regional e socioeconômica. Contempla assim, as famílias, as crianças e seus direitos, trazendo uma visão inovadora da educação. O currículo nas DCNEIs foca na ação mediadora das instituições em que articulam os conhecimentos e experiências das crianças com a uma ampla cultura que provocam sua curiosidade e interesse (OLIVEIRA, 2010).

A autora Oliveira (2010) destaca o que o trabalho pedagógico e curricular necessita segundo as DCNEIs: como a garantia de um lugar para diálogo e escuta; o trabalho com os conhecimentos prévios das crianças; trazer a brincadeira como fator essencial e proporcionar as condições para essa experiência; não restringir a aprendizagem a tópicos tradicionais valorizados pelo professor; a organização do espaço e materiais; ao se planejar um currículo levar em consideração os interesses das crianças; extinguir qualquer procedimento que não reconhece a criatividade da criança e seu protagonismo; oportunizar que a criança elabore sentidos; oportunizar que a criança participe de agrupamentos, respeitando seu desenvolvimento; possibilitar que a criança explore e faça amplos movimentos; Oferecer diversos tipos de objetos e materiais que possam contemplar os bebês, crianças maiores e as crianças com deficiência, transtornos ou altas habilidades; construir oportunidades de brincadeiras em pátios, bosques, jardins e etc., para que as crianças possam vivenciar aspectos da natureza; possibilitar a criança acesso a diversos espaços culturais.

Um fator importante do trabalho pedagógico é estabelecer relações com as crianças, apoiando-as, fortalecendo sua autoestima e instigando sua curiosidade e interesse pelo conhecimento do mundo. É acolher as diferenças e garantir seu direito de viver a infância e se desenvolver integralmente, ampliando suas possibilidades de expressão, comunicação e organização de pensamento, promover o convívio com o outro, o grupo e a brincadeira. Possibilitar que busquem soluções para problemas que se apresentam em diferentes idades, ter um ambiente que proporcione experiências e uma exploração partilhada por crianças e também professores, ocasionando em situações ricas e significativas (OLIVEIRA, 2010).

Em 2015 a Base Nacional Comum Curricular foi elaborada, desencadeando diversas discussões entre docentes. Esse processo foi motivado pela meta estabelecidas no atual PNE (2014-2024) que estabelecia sua produção, porém ela já havia sido prevista na LBD em 1996. Pereira (2020) afirma ela surge como um acordo político para satisfazer agências internacionais de financiamento e que seu processo de construção é evidenciado por uma articulação de grupos

políticos que são conectados a editoras e empresas de organizações associados ao capital privado.

As DCNEIs têm caráter obrigatório, desta forma todas as instituições de Educação Infantil devem segui-las, e a BNCC não a substituí, mas está subordinada a mesma, porém em seu documento não aparece explicitamente essa informação confundindo alguns educadores. A Base referencia as Diretrizes em apenas três momentos, reafirmando a criança como sujeito histórico e de direitos, também descrevendo os eixos norteadores para práticas pedagógicas que são as brincadeiras e interações e sobre ainda a definição de objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento, apresentando os campos de experiência (PEREIRA, 2020).

Ao se falar sobre os campos de experiências que a BNCC expõe é importante retornar como se originou essa ideia no Brasil. Em 1991, após uma reportagem, o trabalho com a Educação Infantil de Reggio Emilia ficou famosa no Brasil, o documento nacional mostrava a importância de a escola trabalhar com o processo e não o resultado, em que a maior preocupação seja o acolhimento e o entender cada peculiaridade da criança, propondo experiências em seus projetos, para produzir autonomia e criticidade. As referências italianas estabelecem 5 campos: “1. O eu e o outro, 2. O corpo e o movimento, 3. Imagens, sons e cores, 4. Os discursos e as palavras, 5. O conhecimento de mundo.” (PEREIRA, 2020, p. 80). Essas foram definições para o trabalho em escolas da Itália que atendiam crianças de 3 anos até os 6 anos. No Brasil bebês de 0 a 3 anos são atendidos nas creches e as autoras Barbosa e Richter (2015), questionam se esses campos poderiam ser aplicados para os mesmos.

No currículo brasileiro é possível observar essa semelhança a respeito dos Âmbitos de Experiência desde o RCNEI, que trouxe uma versão empobrecida com apenas dois campos: A Formação pessoal e o Conhecimento de mundo. Já a BNCC trouxe diversos eixos reafirmando a interação e a brincadeira e propõe os seguintes campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 40-43). Se for feita uma comparação do RCNEI e da BNCC nesse âmbito, a Base parece obter algo positivo, pois amplia os campos, mas ao se entrar nos objetivos de aprendizagem, e também de desenvolvimento é possível ver que se afasta ante as diferenças individuais entre regiões, crianças e instituições como já destacado no capítulo anterior. Pereira (2015, p. 81) ainda destaca que a ciência tem avançado cada vez mais, como a Psicologia Histórico cultural, que mostra que é fundamental levar em consideração o contexto social da criança dentro da

escola, e afirma “o Ministério da Educação parece ignorar tais avanços do conhecimento científico”.

O currículo por campos de experiência abre várias vias para a construção de experiências e processos para as crianças, mas quando a Base sugere objetivos para cada campo, ela tira a criança da centralidade e a coloca sobre os conteúdos. Nisto todo o planejamento, rotina, experiências, passam a ter como eixo essa lista de objetivos. Como afirma Pereira:

Se a concepção de experiência como aquelas vivências que nos deixam marcas e saberes nos é apresentada como a forma de organização de uma base curricular para a infância e se os bebês e as crianças pequenas tem direito à educação, ele é maior do que aprender conteúdos” (PEREIRA, 2020, p. 83).

Cintra (2015, s/p) ao fazer uma explanação a respeito das experiências que a BNCC traz como eixo, destaca a importância do olhar docente para com o grupo que é trabalhado no dia a dia, pois uma experiência isolada sem contexto, não adquire significado para criança “podemos vislumbrar uma experiência significativa, portanto não colonizadora, a partir dos Campos de Experiência se entendemos de forma mais profunda qual é a experiência que se busca”, desta forma ela não pode ser imposta ao grupo ou a um sujeito e, sim, construída com ele.

2.2 Políticas públicas Nacionais e a incidência no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia

No Brasil, com a descentralização das políticas educacionais e a redefinição do papel do Estado, os responsáveis pela primeira etapa da educação básica tornaram-se os municípios e os mesmos formulam seu currículo a partir dos documentos nacionais. Na atualidade, como já citado no capítulo anterior, os documentos norteadores são o DCNEI e a BNCC.

No estado de Goiás o atendimento a criança de 0 a 6 anos, ocorreu semelhante a outros estados brasileiros. O desenvolvimento do capitalismo industrial gerou forte influência nas políticas educacionais. No decorrer dos anos a política educacional e a política-assistencial não era prioridade dos governantes, segundo Barbosa, et al (2005), esse fato pode ser observado através dos investimentos que foram dedicados nessas áreas. As primeiras creches surgiram no estado através de projetos filantrópicos.

Em Goiânia o atendimento a Educação Infantil, foi organizado pela iniciativa privada, projetos filantrópicos e instituições municipais públicas, que se originaram de órgãos de assistência social e se mantiveram ligadas a eles até sua introdução na rede municipal pela LDB

(BARBOSA et al, 2005). O atendimento às crianças, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) se iniciou no ano de 1985. No período de 1993/94 foi constituído um Grupo de Políticas Educacionais que se aprofundou nos estudos para o atendimento da criança de 0 a 6 anos, que resultou nas iniciais providências para a inserção da Educação Infantil:

dentre as quais, a celebração de convênios com instituições filantrópicas; a lotação de professoras nas creches da Fumdec; a elaboração de um plano que captou recursos do Fnde e do Tesouro Municipais, destinados à preparação da infra-estrutura física, aquisição de equipamentos e mobiliários específicos para absorver a demanda de pré-escola atendida pelas unidades da Fumdec (BARBOSA et al, 2005, p.5)

Em 1995, foi estruturada a Proposta Pedagógica para a Pré-Escola realizando assim cursos preparatórios para os professores que assumiriam turmas da pré-escola implantadas em escolas do Ensino Fundamental, que passavam a receber crianças a partir de 9 meses. Essa proposta foi tida como referência e um documento oficial da Secretaria, ficando disponível aos professores até o ano de 2004. Em 1998 foi constituída a Divisão de Educação Infantil (DEI), dando início a diversos estudos e discussões com o auxílio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Foi elaborada assim a Política de Atendimento para a Educação Infantil, formulada em 1999, porém, não foi homologada e assim foi realizada uma qualificação para a formação dos professores, e um acompanhamento da educação infantil na Rede Municipal de Ensino. A composição da equipe da DEI foi formada por professores presentes na rede municipal que buscaram estar nas creches, os chamados Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs (BARBOSA et al, 2005).

A DEI organizou os documentos para implementar a política e o currículo da Educação Infantil, pensando na estruturação das instituições e na construção de práticas que casassem com a concepção de criança como um sujeito criativo, com capacidades de estabelecer relações, sendo um ser ativo, capaz de desenvolver-se e construir conhecimentos. Ao mesmo tempo, foi tentado garantir a presença dos docentes no debate para construção da proposta curricular Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil, que foi estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação (BARBOSA et al, 2005).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás, Lei Complementar nº. 26, de 28 de dezembro de 1998, foi uma vitória para a democracia, as modificações voltadas para a Educação Infantil mostraram progressos, como a garantia dessa educação em instituições públicas, e não apenas uma oferta como estava na LDB de 1996,

também a especificidade em projetos pedagógicos e curriculares, a observação dos níveis de conhecimento para a organização das turmas (BARBOSA E NOGUEIRA, 2001).

A primeira proposta de currículo para Educação Infantil foi elaborada em 1995 e substituída somente em 2004, pois em 2001 não foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2001 a Secretaria se conduziu para uma avaliação, para reelaborar a Proposta Político-Pedagógica da SME. As demais ações acabaram sendo interrompidas como a proposta de um currículo e a formação continuada e ocorreu a substituição da equipe da DEI. Entre os anos de 1995 e 2003 houve diversas parcerias entre a SME e as instituições privadas. Essa prática foi muito frequente no regimento dos CMEIs em Goiânia.

Em 2004 foi apresentado o documento Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil, nesse período o atendimento a criança foi ampliado e o Conselho Municipal de Educação – CME, nesse mesmo ano, aprovou o Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil, estabelecendo as normas para objetivos, finalidades e identificação dessas instituições e tudo aquilo que competia as diversas funções exercidas nesses centros infantis e, nesse momento, se iniciou uma padronização dos CMEIs (SILVEIRA, 2010). No documento Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil:

a SME rompe com o currículo baseado em disciplinas, conteúdos ou núcleos temáticos, e propõe que as ações educativas e pedagógicas sejam planejadas pelos(as) professores(as) e sistematizadas pelas crianças a partir dos diferentes conhecimentos de mundo e das múltiplas linguagens. (GOIÂNIA, 2020)

Nota-se, então, a partir deste documento uma entrada da criança, nesta etapa, enquanto sujeito, com especificidades de aprendizagem, protagonista do processo de ensino aprendizagem.

Durante o governo de Iris Rezende que corresponde ao ano de 2005 a 2008, houve também um grande aumento no atendimento a Educação Infantil e a SME, por intermédio da DEI, instituiu em 2005 o Projeto Educação Infantil Tecendo Sua História, que evidenciava o trabalho que estava sendo desenvolvido nas instituições e premiava os profissionais, a instituição e socializava projetos e iniciativas, desde então anualmente ocorriam essas premiações (SILVEIRA, 2010).

Em 2006 a SME, por intermédio do Departamento Pedagógico – DEPE, da DEI e também das Unidades Regionais de Educação - UREs, produziu o projeto Estudo nos CMEIs, para se verificar como estava acontecendo a implementação da proposta da Educação Infantil

que era Saberes sobre a Infância, realizando um estudo em 89 instituições (GOIÂNIA 2006). A municipalização das instituições foi finalizada no ano de 2006. No ano de 2007, a Resolução nº 194 de 29 de outubro de 2007, foi criada pela CME, que substituiu a Resolução de nº 088 de 2003, determinando as normas para a Educação Infantil. Em 2008 foi publicado pela SME o documento Indicadores de qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil, que norteou a forma de avaliar as instituições, delimitando o que era necessário para a garantia de um atendimento de qualidade para as crianças (SILVEIRA, 2010).

No ano de 2010 a SME contava com 109 CMEIs, 55 CEIs e 42 escolas que possuíam turmas de Educação Infantil. Os CMEIs e CEIs ofereciam atendimento em período integral e ofereciam vagas em período parcial, e nas escolas somente em período parcial. A estrutura de um CMEI possuía um diretor (a), com formação em Pedagogia ou pós graduado em Educação Infantil, que é determinado através de uma eleição por funcionários e pais. Possuía auxiliar de secretaria e coordenador pedagógico em cada turno, também estabelecido através do processo eleitoral dos professores e auxiliares. As crianças eram organizadas em cinco agrupamentos por faixa etária e cada agrupamento contando com um professor (a), com formação em “Pedagogia ou no Curso Normal Superior ou técnico do Curso Normal (professores efetivos), e um Auxiliar de Atividades Educativas (Agente Educativo) que possui formação em Curso Normal de nível médio (Técnico de Magistério)” (SILVEIRA, 2010, p. 102), possuindo um auxiliar fixo, sem substituto, no caso de falta desses auxiliares para a turma de bebês, os auxiliares das turmas maiores eram remanejados, só o professor possuía substituto caso entre de licença. O CMEI contava também com auxiliar de serviços de alimentação e auxiliar de serviço de higiene e a quantidade de funcionários dependia do número de crianças em cada instituição. Na maior parte das instituições o trabalho pedagógico tinha como base os projetos, constituídos pelos interesses das crianças observada pelos professores (SILVEIRA, 2010).

Em 2014 foi criada a Proposta Político Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena, que foi construído para ser um documento norteador para as práticas pedagógicas e princípios. Essa proposta foi constituída de forma democrática, com uma participação de diversos sujeitos, entre eles os professores da rede municipal, em todo o processo e teve como referência o Saberes sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil (GOIÂNIA, 2014).

O fundamento do documento Infâncias e Crianças em Cena, colocava como prioridade a história da criança, a cultura, seu modo de ser e estar no mundo, e o seu processo educativo. E reafirmava seu direito social de se inteirar da cultura, obterem aprendizagens significativas para ampliar seu conhecimento de formas diversificadas e priorizava também o estabelecimento

de relações com o outro, tendo como base epistemológica a Teoria Histórico-Cultural (GOIÂNIA, 2014). O que foi um grande ganho para a Educação Infantil de Goiânia, pois centralizava a criança como um sujeito histórico, em que tinha sua própria cultura e conhecimentos prévios, considerando cada sujeito coletivo em sua individualidade.

A Pedagogia da Infância foi um fundamento para as propostas desse documento que demarca as diferenças entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em relação a Educação Infantil e estabelece uma diferença entre ensino e educação. É muito decorrente dentro de todo texto a ideia de que o ensino não se enquadra nesta etapa da educação, por trazer a discussão da perspectiva escolarizante “ressaltamos assim a importância do sentido da educação naquilo que a constitui em seu aspecto interdisciplinar e formativo, fato que o diferencia do sentido do ensino escolarizante” (GOIÂNIA, 2014, p. 20). E estabelece o papel do professor como profissional que deve proporcionar situações significativas de aprendizagem e gerar a exploração do mundo não sendo por meio de conteúdos, trazendo assim, as crianças para o centro do planejamento curricular, fugindo da lógica escolarizante “não se trata de ensinar Ciências Naturais, mas de educar as crianças” (GOIÂNIA, 2014, p. 102). O documento trata da questão das brincadeiras e do lúdico na Educação Infantil e reforça que ela leva a criança “a ir além de suas possibilidades concretas de agir no mundo e, por conseguinte, ser capaz de autorregular sua conduta, experimentar novos sentidos na interação cotidiana e buscar solução para os problemas apresentados” (GOIÂNIA, 2014, p. 52).

Dentro desta proposta curricular de Goiânia os interesses da criança foram colocados como centralidade, a colocando na posição de sujeito de direitos, tratando os conceitos do cotidiano e espontâneos da vivência da criança, demonstrando que o conhecimento científico também está no dia a dia:

Ressaltamos que a necessidade de trazer as informações sobre os conceitos científicos se dará então, a partir dos interesses demonstrados pelas crianças e mediados pelo trabalho do profissional, não sendo o conceito ponto de partida ou de chegada, pois o objetivo não é se chegar à conceitualização, a terminologia em si, e sim considerar o processo de desenvolvimento do pensamento. O que queremos afirmar aqui é a Educação Infantil tem papel fundamental na complexificação do pensamento e raciocínio das crianças, o que se dá em um movimento contínuo de percepção, compreensão, análise, crítica, julgamento, sistematização, verbalização e socialização do que foi vivido e apreendido em suas relações com o mundo físico e social. (GOIÂNIA, 2014, p. 54)

Organizado dessa forma o documento Infâncias e Crianças em Cena mostra que é preciso estruturar esse processo a partir dos interesses da criança, garantindo seus direitos de participação nesse processo atendendo as diferenças, proporcionando um real desenvolvimento

a partir dos conhecimentos do cotidiano das crianças, diversificando e ampliando, propondo uma real apropriação “Prosseguindo no processo de planejamento, o professor fará o levantamento dos conhecimentos do patrimônio da humanidade possíveis de serem desenvolvidos e que se relacionam ao conhecimento da criança, etapa já realizada pelo professor.” (LEMOS, 2016, p. 103).

Como os documentos municipais se pautam em documentos nacionais, com a chegada da BNCC o Infâncias e Crianças em cena precisou ser substituído pelo Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, que foi elaborado seguindo a Base e o Documento Curricular para Goiás - DCGO que "têm por objetivo apresentar uma organização curricular comum para o país e para o território goiano" (GOIÂNIA, 2020, p. 7). Esse documento entrou em vigor em 2020, direcionando assim o currículo e as práticas pedagógicas das escolas e CMEIS municipais de Goiânia.

Esse novo documento orienta a constituição de um currículo a partir dos Campos de Experiência com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como a BNCC. E foi elaborado seguindo os seguintes aspectos:

- Reafirma as DCNEIs como um documento normativo, que estabelece suas ações e eixos para a constituição de um Currículo e dos Projetos Políticos Pedagógicos;
- Fundamentos na Teoria Histórico-Cultural;
- A avaliação de como se deu a implementação do Infâncias e Crianças em Cena da rede municipal de Goiânia que ocorreu em 2017, gerou os pontos sobre concepção de criança como uma participante dos processos educacionais, tanto como currículo quanto as práticas, sendo um sujeito ativo;
- A exigência da explanação sobre a escuta, os fundamentos do currículo, alteridade, sexualidade, como se dá a relação da família e a instituição, as novas tecnologias e seu uso, a integração da criança nas instituições, as etapas e o desenvolvimento da criança. (GOIÂNIA, 2020)

É um documento que está organizado em três seções, conforme as orientações da BNCC e do DC-GO:

A primeira, Educação Infantil por um currículo em construção, refere-se à contextualização da inclusão desta etapa da Educação Básica no processo de elaboração da BNCC, considerando as diferentes configurações do currículo na SME, desde 1995, quando se deu o início do atendimento às turmas de pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) nas escolas municipais, até os dias atuais. Por fim, nesta seção são explicitadas as implicações de uma base curricular para a materialização de um currículo comum a ser seguido pelas instituições educacionais, o qual deve priorizar os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças e os Campos de Experiências com seus respectivos objetivos (GOIÂNIA, 2020, p. 10)

A segunda seção Currículo em construção organizado por Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências, é dividido com base nos cinco Campos de Experiência que estão na BNCC, apresentando um infográfico representando os conhecimentos que estão em discussão. Na terceira seção apresenta as transições que ocorrem entre os agrupamentos de Educação Infantil (GOIÂNIA, 2020).

Atualmente a Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia oferece atendimento para crianças a partir dos 6 meses até os 5 anos e 11 meses, em período integral ou parcial nos CMEIs, CEIs e Escolas Municipais – EM. Possuindo 146 CMEIs, 39 CEIs e 129 EM, que possuem Educação Infantil e o total de crianças matriculadas são de 30.538 (GOIÂNIA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou se aprofundar nas políticas públicas para a educação infantil, iniciando com o esclarecimento do que são políticas públicas. Foram retratadas as evoluções das concepções de infância, se antes a criança era marginalizada, atualmente ela é vista como um sujeito de direitos. Essas diversas mudanças na ideia do que é a criança e a infância tensionaram a necessidade de elaboração de políticas públicas para um atendimento específico a esses sujeitos. Foi apresentado assim a história da educação infantil, sendo possível observar que sua criação teve um grande teor assistencialista e a seguir se encaminhou todo o trajeto percorrido pelas políticas públicas. A concepção de currículo e como o mesmo era construído na educação infantil foi explanado e também como os documentos nacionais inferem nos documentos curriculares municipais e em específico a Rede Municipal de Goiânia.

A educação infantil atualmente, se constitui como a primeira etapa da educação básica, sendo umas das etapas fundamentais para a formação da criança, é o primeiro contato do sujeito fora do núcleo da família, onde irá socializar, fazer descobertas, se desenvolver e dessa forma ganhar autoconfiança e autonomia. Se fazendo muito necessário a todos compreender como se deu esse processo até a formação dessa educação, pois é nela que começa a ser construído no individuo as concepções de valores e cidadania. Ao iniciar esta pesquisa foi possível observar que apesar de ser de grande importância para a construção da sociedade, esta etapa, ainda é a menos valorizada na educação. Um exemplo disso pode ser visto nas políticas públicas para bebês, em que não há uma preocupação específica para essa faixa etária se fazendo preciso ter um novo olhar sobre esses sujeitos e essa fase tão importante da vida, pois diferentemente do que se é suposto pelas pessoas, as crianças possuem grande capacidade psíquica, sendo nessa primeira infância que as sinapses são construídas e quanto mais estimuladas mais elas poderão ser utilizadas futuramente com facilidade. A criança em si de 0 a 5 anos, precisa como um sujeito, ter oportunidade de estar em uma instituição que irá proporcionar experiências significativas, para que ele se desenvolva integralmente, com o espaço adequado, materiais e profissionais qualificados. Para os profissionais da educação e até mesmo as famílias que vão colocar seus filhos na rede educacional de ensino, se faz necessário como cidadão que preza pela qualidade e o desenvolvimento do sujeito, compreender as políticas públicas que hoje determinam a organização dessa educação, o que está sendo feito e o que não está e todas as problemáticas, para se ter um olhar crítico e dessa forma lutar para uma educação de qualidade e igualitária.

Foi possível compreender em toda a pesquisa os processos que as políticas públicas passam como agenda, formulação, implementação e avaliação e os atores que estão envolvidos no processo, sendo estes estatais e não estatais. A partir dessa compreensão a pesquisa analisou as diversas concepções de criança e o surgimento da educação infantil, sendo possível observar que este atendimento surge de forma assistencialista, sendo destacado também nesse período uma marginalização da criança com discursos em alguns momentos que de que a criança era o futuro do país e em outros, algo que precisava ser controlado, sendo isso resultado de vários problemas sociais, políticos e econômicos. O panorama de infância começou a se modificar com a criação do ECA, em que se estabeleceu direitos para a criança e o adolescente, proporcionando assim sua proteção integral. Porém mesmo com os direitos das crianças inscritos em lei, a realidade educacional se faz muito distante daquilo que está proposto, pois o Brasil foi tomado por um sistema neoliberal influenciando assim as políticas públicas do país. Três aspectos neoliberais podem ser encontrados na educação infantil, a descentralização, a qualidade e a problemática no atendimento. Diversos foram os documentos criados para nortear o currículo para educação infantil como o RCNEI, que mais tarde foi substituído pela DCNEI, e hoje como um documento subordinado as Diretrizes, surgiu a BNCC que também possui cunho neoliberal, delimitando um currículo comum a todo o país, o que nos leva a levantar questionamentos de como um país com tanta diversidade cultural e desigualdades sociais, poderia instituir uma base comum. Ressalta-se, neste momento, que a crítica feita, não desqualifica a necessidade de um documento nacional, por outro lado, questiona-se a efetividade de um documento diante da realidade do país. Outra problemática que pode ser observada na BNCC, são os campos de experiência em que são estabelecidos objetivos para cada campo tirando assim a criança da centralidade e a colocando sobre os conteúdos. Esses documentos nacionais são os que norteiam os documentos curriculares da rede municipal de ensino de todo o país. Conforme explanado no capítulo II a Rede Municipal de Goiânia, até poucos anos atrás, possuía um excelente documento que era o Infâncias e Crianças em Cena que, atendendo as pesquisas relativas a infância mais modernas do mundo e ao DCNEI, colocava realmente a criança como centro do planejamento, respeitando seus limites e o processo educativo e reafirmando seus direitos. Porém com a criação da Base, esse documento teve que ser reformulado sendo estabelecido um novo em que caí nas mesmas problemáticas que a BNCC, por se adequar a ela.

O questionamento da pesquisa se dava em como as políticas públicas, voltadas para a educação infantil, incidiam diretamente sobre o atendimento e a qualidade do que é ofertado nas instituições educacionais. Pode ser visto que tudo está inteiramente ligado, o que hoje é ofertado a criança na rede de ensino, tem como cerne os documentos nacionais, todos os movimentos que foram esclarecidos durante a pesquisa demonstram que a construção de uma

educação de qualidade depende de políticas e projetos que tenham um olhar para a criança como um sujeito de direitos, com capacidade de pensar, criar e que possuem sua própria cultura. Pode ser analisado que a educação brasileira ainda carece muito na construção de um currículo que proponha o desenvolvimento integral da criança e a coloque na centralidade, como na oferta dessa educação, em que pode ser constatado que muitas crianças não tem fácil acesso a ela.

Conclui-se, portanto, esta pesquisa, abrindo espaço para outro questionamento que surgiu a partir dos estudos. Para a efetivação de uma política pública nacional de educação, pode-se elencar diversos elementos importantes para sua implementação, entre eles, os professores. Tais sujeitos são, de fato, os organizadores dos processos de ensino aprendizagem para as crianças. Se sua formação não contempla condições para a efetivação das políticas públicas, encontra-se aí, um grande nó no processo. Hoje há uma enorme desvalorização desse profissional da educação, e em especial na Educação Infantil. Pode ser encontrado atualmente nas escolas pessoas que exercem essa função, porém não possuem formação em Pedagogia, acarretando assim um ensino superficial, pois um docente precisa ter se apropriado de conhecimentos específicos para a área para poder oferecer uma educação de qualidade e dessa forma pode ser concluído que ainda na atualidade a educação infantil sofre de exclusão se comparada as outras etapas da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; TEBET, G.G.C. Scielo, **Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças.** São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wKGsHBbKDxhr7Gd7P4C8rSy/?lang=pt>. Acesso em: 28, dez. 2021.

ALVES, F.D.L; NASCIMENTO, D.C; ALVES, R.S; ARAÚJO, E.M. **Neoliberalismo e Políticas Educacionais no Brasil: Influências sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Maceió: Conedú: VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

ARELARO, L. R. G. **Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos.** *Revista Zero-a-seis*, São Paulo, v. 19, n. 36 p.206-222, jul-dez 2017, ISSN 1980-451. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p206>.

BARBOSA, I.G. **A Creche: história e pressupostos de sua organização.** Goiânia, 1999. (mimeo) ____ e NOGUEIRA, M. A. A Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. In: TOSCHI, M. S. e FALEIRO, M. de O. (orgs). **A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas.** Goiânia: Alternativa, 2001. (digitado).

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T.; MAGALHÃES S. M. O. **Políticas Públicas para Educação Infantil em Goiânia: A luta por um Projeto-Político Social.** GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. 2005.

BARBOSA, M. C. S.; RITCHER, S. R. S. **Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo.** In: Finco, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro** (p. 185-198). Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília DF: SEF, 1998. v.1-3.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2006. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 dez. 2021

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 Plano Nacional de Educação - PNE**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação: Pinheiros - São Paulo, 2014b.

BRASIL. **Resolução CEB nº. 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999. Seção 1, p.18.

CARRIJO, M.C.F.O.B. **Educação Infantil e Políticas Públicas na Contemporaneidade: Avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

CINTRA, A. H. R. **Campos de que experiências?**. Academia, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/19718793/Campos_de_que_experi%C3%A7%C3%A3o_sobre_a_proposta_de_Base_Nacional_Comum_Curricular_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil?email_work_card=view-paper. Acesso em: 08 mai. 2022.

DOS SANTOS, B. R. **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos de direitos da criança e do adolescente**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EAD-ENSP, 2009.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**, 5.ed São Paulo: Cortez, 1996

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da Educação Infantil**. Goiânia: SME, 2020.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena**. Goiânia: SME, 2014.

GOIÂNIA, **Etapa de Atendimento Educacional - Educação Infantil**. Prefeitura de Goiânia, 2022. Disponível em: goiania.go.gov.br. Acesso em: 29 mai. 2022

GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação. **Estudo nos centros municipais de educação infantil**. Goiânia: SME, 2006.

HILL, M. J.; HUPE, P. L. **The multi-layer problem in implementation research**. Public Management Review, v. 5, n. 4, p. 471-490, 2003.

LEMOS, A. G. S. **Tramas da relação Psicologia-Educação: A proposta da Rede Municipal de Goiânia para a Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2016.

LOTTA, G. **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MOREIRA, A.F.B. **Currículo: concepções, políticas e teorizações**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MOREIRA, Jani A.S. e LARA, Angela M.B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?**. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, F. H. **Campos de experiências e a BNCC: Um olhar crítico**. Revista Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, n. 41. P 73-89. jan./jul., 2020

PINHEIRO, A. A. A. **A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 343-355, set./dez. 2004

SILVEIRA, J. M. **Manifestações da Sexualidade da criança na Educação Infantil: Estranhamentos e desafios**. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2010.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

VARELA, B.L. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências**. Praia: Edições Uni-CV, 2013.