

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Letícia de Souza Flores

**A TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO A ATENDER A
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DILERMANDO DE
AGUIAR, RS: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DO
PROINFÂNCIA**

Santa Maria, RS
2022

Letícia de Souza Flores

**A TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO A ATENDER A
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DILERMANDO DE
AGUIAR, RS: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DO
PROINFÂNCIA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Graziela Escandiel de Lima


Santa Maria, RS
2022

Leticia de Souza Flores

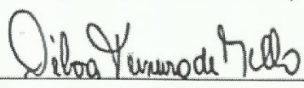
**A TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO A ATENDER A
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DILERMANDO DE
AGUIAR, RS: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DO
PROINFÂNCIA**

Monografia de Conclusão apresentado ao
Curso de Especialização em Gestão
Educativa da Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de **Especialista em Gestão
Educativa**.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2022:



Graziela Escandiel de Lima, Doutora (UFSM)
(Presidente/orientadora)



Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)



Taciana Camera Segat, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

Ao desenvolvimento das crianças através da educação pública, gratuita e de qualidade dedico e desejo da mesma forma oportunidade de igualdade na plenitude de seus direitos adquiridos.

Estendo esta dedicatória aos profissionais da Educação, em especial as professoras e professores da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho aconteceu com a contribuição de pessoas que se dispuseram a dedicar um pouquinho de seu tempo. Agradeço imensamente a cada uma dessas pessoas:

À minha família pela fé que depositaram em minha trajetória, apoiando nos momentos mais conturbados, fazendo com que acreditasse no meu potencial. Em especial meu esposo Rodrigo o maior incentivador do meu processo acadêmico e profissional.

Às minhas amigas que acompanharam meu processo sendo essenciais para que hoje estivesse finalizando o curso, foram trocas, incentivos e muitos momentos especiais que pudemos contar uma com as outras.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Graziela Escandiel de Lima, que desde da graduação tem um significado muito importante para o meu crescimento profissional e acadêmico.

À banca examinadora, profs^{as}: Débora Teixeira Mello, Taciana Camera Segat e Marilene Gabriel Dalla Corte, por terem aceito o convite e pelas considerações realizadas.

À Diretora e coordenadora pedagógica da Escola EMEI Criança Feliz, por terem colaborado com a pesquisa. Foi muito importante ouvi-las e conhecer todo esforço em detrimento de uma educação de qualidade para as crianças que frequentam a Educação Infantil.

À minha psicóloga Vera, que não mede esforços para auxiliar em meu processo de autoconhecimento e superação de muitas barreiras imposta pelas situações vividas.

Em especial, agradeço a Deus e aos meus protetores divinos por me guiarem e me protegerem todos os dias me dando coragem, força e muita determinação.

RESUMO

A TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO A ATENDER A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DILERMANDO DE AGUIAR, RS: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DO PROINFÂNCIA

AUTORA: Letícia de Souza Flores

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Graziela Escandiel de Lima

O presente estudo trata-se do processo de implementação da primeira instituição de Educação Infantil a atender a integralidade dessa etapa, no município de Dilermando de Aguiar, RS. A viabilidade veio por meio do programa federal PROINFÂNCIA, e a partir dessa conjuntura, buscou-se responder à seguinte problemática: Como a implementação da primeira instituição criada para atender crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade contribui no processo de elaboração do currículo da Educação Infantil no Município de Dilermando de Aguiar, RS? Para buscar responder ao problema de pesquisa, estabeleceu-se o objetivo geral: Conhecer os processos de implementação da escola, como primeira instituição a garantir a integralidade da Educação Infantil, no município de Dilermando de Aguiar, e relacionar a concepção de currículo da Educação Infantil propostas nas DCNEI (2009). Como possibilidade metodológica optou-se por uma abordagem qualitativa, de um estudo de caso, no qual utilizou-se como método de coleta de dados a entrevista e análise documental. Como conclusão, o estudo aponta que um programa dessa envergadura contribui para que municípios pequenos, como no caso em tela, auxiliam a ampliar e melhorar estrutura e proposta de trabalho na Educação Infantil. No caso dessa pesquisa, entende-se que a implementação do PROINFÂNCIA possibilitou à instituição a reorganização em termos de oferta e qualidade de alguns processos de organização e funcionamento. Ao mesmo tempo, necessita-se ainda transcender alguns aspectos históricos e culturais sobre a importância da Educação Infantil no processo de escolarização das crianças e na sociedade.

Palavras chave: Educação Infantil. Currículo. Proinfância.

ABSTRACT

THE TRAJECTORY OF THE FIRST INSTITUTION TO SERVE CHILD EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF DILERMANDO DE AGUIAR, RS: IMPLEMENTATION OF A PROINFANCE UNIT

AUTHOR: Leticia de Souza Flores

ADVIDOR: Prof^ª. Dr^ª. Graziela Escandiel de Lima

The present study is about the implementation process of the first institution of Early Childhood Education to attend the integrality of this stage, in the city of Dilermando de Aguiar, RS. The feasibility came through the federal program PROINFÂNCIA, and from this juncture, we sought to answer the following problem: How the implementation of the first institution created to serve children from zero to five years and eleven months of age contributes to the process of elaborating the curriculum of Early Childhood Education in the city of Dilermando de Aguiar, RS? In order to seek to answer the research problem, the general objective was established: To know the implementation processes of the school, as the first institution to guarantee the integrality of Early Childhood Education, in the municipality of Dilermando de Aguiar, and to relate the design of the Early Childhood Education curriculum proposals in the DCNEI. As a methodological possibility, a qualitative approach was chosen, a case study, in which interviews and document analysis were used as a method of data collection. As a conclusion, the study points out that a program of this magnitude helps small municipalities, as in the case in question, help to expand and improve the structure and proposal of work in Early Childhood Education. In the case of this research, it is understood that the implementation of PROINFÂNCIA enabled the institution to reorganize in terms of supply and quality of some organizational and operational processes. At the same time, it is still necessary to transcend some historical and cultural aspects about the importance of Early Childhood Education in the schooling process of children and in society.

Keywords: Child education. Resume. childhood

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DTM | Documento Territorial Municipal |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político e Pedagógico |
| PROINFÂNCIA | Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Escolar Pública de Educação Infantil |
| RCG | Referencial Gaúcho Curricular |
| UFSM | Universidade federal de Santa Maria |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 TRAJETÓRIA: O CAMINHO ONDE SE ENTRELAÇAM MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E AS ESCOLHAS DA DIREÇÃO A QUAL VAI SEGUIR | 13 |
| 2 TEORIAS DO CURRÍCULO: A ORIGEM DOS ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO | 19 |
| 2.1 DOS PERCURSOS E DESDOBRAMENTO PARA PENSAR O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL | 25 |
| 2.2 OS MOVIMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR | 30 |
| 2.3 DAS POLÍTICAS QUE TRATAM O FINANCIAMENTO | 39 |
| 2.4 O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DILERMANDO DE AGUIAR | 43 |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA | 47 |
| 3.1 ANÁLISE DOS DADOS: ORGANIZAÇÃO DOS PRINCIPAIS ELEMENTOS QUE CONTEMPLA A TEMÁTICA DA PESQUISA | 50 |
| 3.2 AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO | 51 |
| 3.3 O CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E MOVIMENTOS ENTRE AS LIMITAÇÕES TÉCNICAS/CULTURAIS E AS INSPIRAÇÕES DA ESCOLA | 55 |
| 3.4 POTÊNCIAS E DESAFIOS: REFLEXO DE UM TEMPO HISTÓRICO EM (DES) CONSTRUÇÃO | 60 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 64 |
| REFERÊNCIAS | 68 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de estudos que se consolidaram a partir de algumas indagações sobre o currículo da Educação Infantil. São diálogos e reflexões que podem contribuir para tornar a Educação Infantil um espaço rico de intencionalidades e qualidade no processo de desenvolvimento das crianças. Com isso, a pesquisa se constitui como parte da avaliação final apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional – LP2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Desse modo, optou-se por pesquisar o currículo da Educação Infantil de uma escola do PROINFÂNCIA no município de Dilermando de Aguiar, RS. Porém, esse evento não acontece de forma isolada, houve uma preocupação em resgatar algumas perspectivas sobre o currículo que dialogam com diferentes concepções de infâncias e de Educação Infantil que ao longo do processo histórico vem sendo questionadas.

A intenção dessa pesquisa é mostrar o quanto o currículo precisa estar em constante movimento, sendo que é considerado um instrumento capaz de acionar conhecimentos que implicam na construção da identidade dos sujeitos: Seja como instrumento que engessa e os tornam padronizados, seja como instrumento capaz de produzir sujeitos críticos, que indagam, questionam, pensam, protagonizam, elaboram. Ao permear esses eventos busco uma reflexão que legitime o currículo da Educação Infantil como elemento imprescindível para pensar a docência e a infância das crianças.

Desta forma, esta monografia se mostra como uma possibilidade investigativa acerca da implementação da primeira instituição a atender a integralidade¹ da Educação Infantil, bem como as contribuições no processo de elaboração do currículo. Acredito que a temática é relevante no âmbito educacional, mas também para meu processo formativo, pois contribui para conhecer a construção histórica da Educação Infantil no município de Dilermando de Aguiar, priorizando aspectos educacionais, de organização

¹ Integralidade: significado da palavra segundo o dicionário Aurélio – qualidade, condição, ou atributo do que é integral; totalidade. Esse termo foi empregado na pesquisa para enfatizar a educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses, conforme os documentos legais e políticas da Educação Infantil. Também no sentido de que nessa pesquisa o enfoque é dado à totalidade da Educação Infantil – creche e pré-escola – conforme determinado na LDB (Lei nº 9394/96).

e funcionamento dessas instituições e valorizando a importância da educação na vida das crianças assegurando o direito de uma educação de qualidade.

O município cumpriu com a obrigatoriedade da Educação Infantil, oferecendo a educação para as crianças de quatro anos, idade obrigatória, até os sucessivos níveis de ensino. Com a implementação do PROINFÂNCIA a história começa a ter outro sentido e novos capítulos começam a ser contados. A Educação Infantil no município ganha um protagonismo, pois pela primeira vez o município passa a contar com uma Escola Municipal de Educação Infantil, atendendo os níveis que compõem a integralidade da primeira etapa da Educação Básica.

Sendo assim, busco entender aspectos históricos da Educação Infantil, caracterizar os aspectos pedagógicos da educação das crianças, das ações desenvolvidas e potencializar a construção da primeira instituição de Educação Infantil com o auxílio do PROINFÂNCIA no município.

Com a implementação da EMEI Criança Feliz, o município assegurou o acesso à primeira etapa da Educação Básica às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, contribuindo de modo significativo com a expansão de oferta de vagas para a Educação Infantil. As contribuições passaram desde o acesso a vagas para as crianças dos níveis da creche, como também ampliou as vagas para a pré-escola que passou a atender as crianças da Sede do município que até então não haviam desfrutado dessa experiência.

Ao observar o processo histórico da Educação Infantil e contextualizar com o município de Dilermando de Aguiar, notou-se uma lacuna com relação a oferta de uma instituição de Educação Infantil, que oferecesse os níveis da creche e pré-escola na sua integralidade.

Por se tratar de um tema complexo atrai muitos pesquisadores e estudiosos a debater sobre o que é currículo, para quem e onde está o currículo? Perguntas que geram interpretações e causam muitos questionamentos. Ao optar em debruçar-me a essa temática busco relacionar alguns dos aprendizados acadêmicos e entrelaçar a um contexto que fez parte da minha origem, desde da minha infância até onde me encontro com graduação em pedagogia e acadêmica em pós-graduação em gestão educacional.

Antes de qualquer coisa preciso pontuar algumas considerações que julgo necessárias. Trata-se especificamente dessa urgência em reforçar o quanto o currículo para a Educação Infantil precisa estar constantemente em pauta, com diálogos reflexivos

e com conhecimentos capazes de ascender perspectivas que aproximem dos contextos vividos pelas infâncias.

Nessa busca investigativa proponho uma tessitura entre eventos que historicamente se fizeram presentes, caracterizando o currículo para a educação das crianças de até cinco anos e onze meses de idade, e que com o passar do tempo, com o desenvolvimento foi capaz de chegar a novos olhares, novas perspectivas. Uma forma de revisitar momentos em que o currículo para as infâncias foi pensado e organizado de tal forma que protagonizou uma perspectiva assistencialista, preparatória e escolarizante, até chegar a uma outra perspectiva plausível de currículo que atende as especificidades da Educação Infantil.

A história nos permite uma retrospectiva, ou seja, nos provoca alguma recordação do passado, nos faz reviver uma sensação, ou mesmo nos atravessa de alguma forma que nos permite revisitar um evento específico. Essa analogia é para dizer que esse resgate histórico serve como impulso para uma análise das perspectivas de currículo para a Educação Infantil de um contexto que fez parte da minha formação, desde à pré-escola até o ensino médio e volto como pesquisadora, (re)significando olhares e contribuindo com a história da Educação Infantil do município Dilermando de Aguiar, RS.

Resumidamente, posso afirmar que durante meu processo de formação acadêmica assuntos polêmicos sobre as aprendizagens das crianças sempre renderam boas reflexões. Basicamente, uma visão de currículo, como por exemplo: as tradicionais datas comemorativas, os trabalhos fotocopiados, o pintar dentro do limite da imagem, atividades mecanizadas em geral, contrapondo uma visão de currículo que atende a integralidade e o protagonismo das crianças que exploram múltiplas linguagens. O currículo como possibilidade de aprendizagens, vivências, experiências das crianças que toma forma na intencionalidade e no cotidiano da escola.

As inquietações relacionadas com o processo histórico do currículo, me levaram a problematizar a temática na seguinte perspectiva: **Como a implementação da primeira instituição criada para atender crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade contribui no processo de elaboração do currículo da Educação Infantil no Município de Dilermando de Aguiar, RS?**

Acredito que essa problemática é importante para compreender as ações pedagógicas desenvolvidas para a Educação Infantil na sua integralidade. Contribui para

a perspectiva histórica da identidade da Educação Infantil no município, que pela primeira vez garante às crianças menores de quatro anos acesso à educação e expande o número de matrículas para as crianças acima de quatro anos, que é obrigatório.

Para buscar responder ao problema de pesquisa apresentado, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: **Compreender as relações entre os processos de implementação da escola, como primeira instituição a garantir a integralidade da Educação Infantil, no município de Dilermando de Aguiar, RS, às concepções de currículo propostas nas DCNEI (2009).** Como objetivos específicos definiram-se: **Descrever de modo geral o processo histórico do currículo da Educação Infantil, considerando as políticas públicas e os documentos que orientam a sua organização. Contextualizar o processo de implementação da unidade PROINFÂNCIA no município de Dilermando de Aguiar. Discutir alguns elementos de organização do currículo da Educação Infantil considerando as especificidades dessa etapa de acordo com os documentos legais.**

A possibilidade metodológica para essa pesquisa se dá a partir de uma pesquisa qualitativa, inicialmente trata-se de uma fase exploratória, referente a produção do projeto e os estudos relacionados à temática, o qual foi organizado através de leituras. Assim como, a análise documental que diz respeito ao conjunto de dados obtidos para a realização e interpretação articulados com os estudos teóricos. A terceira etapa refere-se à definição dos instrumentos de pesquisa como entrevistas utilizados para a análise e tratamento do material.

Com esse estudo é possível associar a trajetória da Educação Infantil no município de Dilermando de Aguiar, buscando contextualizar de forma breve o processo de implementação da Educação Infantil em sua integralidade com maior atenção na investigação sobre a perspectiva de currículo adotada na EMEI Criança Feliz, escola que foi implementada a partir do PROINFÂNCIA.

Dessa forma, a parte que segue - parte de um memorial de formação e trajetória profissional - produzido no primeiro semestre do curso, demonstra alguns eventos significativos que contribuem para algumas reflexões iniciais acerca do trabalho.

1.1 TRAJETÓRIA: O CAMINHO ONDE SE ENTRELAÇAM MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E AS ESCOLHAS DA DIREÇÃO A QUAL VAI SEGUIR

Para começar a minha história, em primeiro lugar preciso fazer o exercício de deslocar-me a uma pequena comunidade do interior de Dilermando de Aguiar, RS. Essa comunidade é conhecida como Sarandi, pouco povoada, basicamente se vê campos, animais e plantações, o modo de produção deste povoado é a agricultura familiar.

Nesse cenário pacato, de vida simples, tinha poucas opções de lazer, ou de qualquer outra atividade que não estivesse ligada ao trabalho e a escola. Ao trabalho, pois de qualquer forma estava eu e meus irmãos juntos nas atividades desenvolvidas pelos nossos pais, inclusive com tarefas que auxiliavam nas demandas diárias da vida no campo, mas nada que impedisse nossos compromissos com a escola. Aliás, incentivo aos estudos nunca faltaram.

Então, em 1994, começou a minha primeira experiência com a escola. Nesse período ingressei na pré-escola, na Escola Núcleo Valentim Bastianello, posteriormente mudou a nomenclatura para EMEF Valentim Bastianello, onde cursei todo o Ensino Fundamental. Essa escola fica localizada na localidade de São José da Porteirinha, zona rural do Município de Dilermando de Aguiar.

Eu contava com a ajuda da minha irmã mais velha, pois como ela vivenciou primeiro essa experiência, logo passava tudo para mim. Boa parte do que ela aprendia na escola, me passava e assim era mais tranquilo, pois conhecia a rotina, sabia as regras e também as atividades realizadas. Isso seguiu por todo meu processo escolar, dessa forma criamos a nossa cultura escolar: os mais velhos ensinam os mais novos.

Assim, foi se consolidando práticas que reproduzem a rotina escolar e aos poucos fui emergindo nesse lugar que era tão esperado por mim e tão incentivado pela família. Finalmente começava meu percurso de estudante.

A rotina da pré-escola era de brincadeiras, jogos, lanche, atividades dirigidas, pracinha e a brinquedoteca. A nossa sala de aula era confortável e bem equipada com mobiliários adequados, prateleiras com vários brinquedos e jogos à nossa disposição. Lembro que tinha alguns privilégios, como ter acesso ao banheiro dentro da sala e ter a pracinha para uso exclusivo. Em contrapartida, não podia brincar no pátio e nem na quadra de esportes, pois, esses eram para as crianças maiores, mas isso só entendi depois de um tempo. Outros espaços também não eram disponibilizados para as

crianças da pré-escola, como o refeitório e o laboratório de ciências que era incrível, sempre espiava quando passava pelo corredor ao nos deslocarmos para a pracinha.

Próximo da brinquedoteca tinha os consultórios médico e odontológico, havia uma enfermeira também, sempre que necessário éramos encaminhados a pedido da família ou mesmo pela professora para atendimentos básicos de saúde. Esse era um diferencial já que não tínhamos muito acesso e acabava sendo muito útil no nosso contexto.

Em 1995 comecei minha experiência escolar no ensino fundamental, na mesma escola, fui analisando algumas coisas e a principal análise a qual me encantava era o perfil das minhas professoras. Gostava de observar o jeito como ensinavam, corrigiam, e como eram pragmáticas e objetivas. Ditavam como ia ser o nosso dia, os conteúdos que tínhamos que dar conta e como transformaram o quadro em um aliado para difundir o conteúdo. Essa relação com o quadro foi algo que marcou o meu processo de escolarização.

Assim, quando comecei meu percurso na primeira série, automaticamente fui promovida a ser a professora do meu irmão mais novo, que estava começando na pré-escola. Então, comecei a ser a professora que adorava escrever no quadro. Ensinava o meu irmão através do quadro de corte costura da minha mãe e sempre no final da aula pedia para a professora as sobras de giz. Fui aos poucos reproduzindo as práticas de ser professora que me orgulhava em ser.

Em 2003 iniciei o Ensino Médio na Escola estadual Rocha Vieira, na Sede do Município, nesse momento já sabia que estava prestes a terminar meus estudos. Embora sonhasse em ser professora, não tinha muitas condições de passar no vestibular. Basicamente, para muitos jovens o processo de escolarização se encerra nessa fase. As opções são poucas, a grande maioria segue a forma de produção econômica dos pais. A segunda opção é para quem tem condições financeiras de pagar uma faculdade para seus filhos ou então pagar para que possam morar em Santa Maria, município vizinho que grande parte dos jovens dilerlandenses migram, ou para outras cidades em busca de um emprego.

Então, no fim do ano de 2005, para quem era de uma família humilde, sem muitos recursos financeiros, o que restava era seguir a opção de permanecer com o modo de produção dos pais. Mas, o que acontece com quem tem sonhos e não tem muitos recursos financeiros? Não sei bem a resposta. Sei que ousei! Realizei uma

matrícula em um curso técnico em uma instituição particular em Santa Maria, no intuito de continuar com os estudos. Logo, senti a necessidade de trabalhar para auxiliar nas despesas e aos poucos fui imersa ao mercado de trabalho sem ter tempo para dedicar-me aos estudos.

Alimento a hipótese de que perdi tempo, pois entrei na universidade só em 2014. Não consegui levar a mesma trajetória de muitos que conseguem estudar e frequentar cursinhos pré-vestibular, ingressando na faculdade ainda jovens. Estudei com base no que aprendi durante a minha escolarização. Estava trabalhando em uma clínica radiológica quando consegui passar no vestibular da UFSM. Realizei a prova de vestibular no processo seletivo de 2013, para cursar pedagogia licenciatura plena diurno, concorri pelo sistema de cota: EP1- Ensino Médio em Escola Pública, cota social.

Em 2014, já estava a desfrutar do curso de pedagogia, com alguns ajustes já que precisei conciliar com o trabalho. Mesmo assim, me orgulhava em ter conseguido chegar à universidade Federal de Santa Maria, a maior referência na região. Sabia que ainda precisava do emprego, afinal precisava me manter economicamente, ao mesmo tempo, o mesmo me impossibilitava de levar o curso da maneira como gostaria, com maior dedicação. Mesmo no início do curso, já pude notar o quanto tinha que buscar aprofundar alguns conceitos que ainda eram novos pra mim.

Na metade do curso em 2016 tive então a decisão de sair do emprego e começar no PIBID-Educação Infantil, uma mudança radical, mas necessária, com o apoio do meu esposo foi possível deixar o emprego e começar a mergulhar de vez no que escolhi para minha vida profissional. Então, comecei a entender de fato como é ser professora. Aos poucos, com a formação e com o grupo do PIBID- Educação Infantil, fui elaborando e compreendendo melhor a docência. Foram os dois anos mais intensos da minha graduação. Os aprendizados se complementam tornando mais significativa a minha trajetória acadêmica. Cada vez mais, sentia a necessidade de aprofundar os conhecimentos e não permitia ter dúvidas, sabia que não poderia ser relapsa, que não poderia ser superficial. Encontrei na formação inicial, o que era essencial para que eu pudesse ir além, ter um diferencial, que me impulsiona e me fortalece na profissão que tanto sonhei.

Entre no curso de pedagogia para ser professora nos Anos Iniciais, pois amava escrever no quadro. A pré-escola na minha vivência não tinha a especificidade de ser

parte da Educação Infantil como entendida hoje. Era só uma antecipação, como se fosse uma preparação para a primeira série. Na época que cursei o pré-escola não tínhamos a LDB/96.

Em 2017 estava animada para começar meu estágio, do curso de pedagogia, esse foi um momento muito especial da minha trajetória acadêmica. Devo dizer que a escola na qual realizei meu estágio foi muito especial, abriu as portas para que desenvolvesse as demandas que surgiram das relações e construções das crianças. Quando finalmente estava com um acervo riquíssimo de informações dos movimentos das crianças, de suas falas e de suas hipóteses, compreendi o que mais se mostrava entre os diálogos e brincadeiras, foi então, que reuni os elementos e construímos o projeto da turma para realizar o meu estágio.

O meu estágio foi especial porque finalmente eu tive a autonomia de construir algo para uma turma de crianças com o arranjo de tudo aquilo que acreditava que era possível para a Educação Infantil: buscar na relação com as crianças seus interesses e planejar algo significativo que correspondesse às expectativas delas e assim juntas pudéssemos aprender e elaborar conhecimentos que já se manifestavam em seus diálogos, nas suas hipóteses e suas brincadeiras.

Ao concluir o curso de pedagogia, em 2018 fui ao encontro de uma experiência profissional, em uma escola particular do município de Santa Maria, RS. Porém, essa experiência foi diferente de muitas das concepções aprendidas durante minha formação inicial. Desde a concepção de escola de Educação Infantil, de criança e de professora de crianças. Esses desencontros foram penosos, aos poucos, sem a chance de serem modificados, acabou que eu me distanciei da escola.

Não era possível permanecer em um espaço que não correspondia aos anseios e aos desejos da Educação Infantil. Aquela Educação Infantil que aprendi em minha formação e que pude fazer acontecer no meu estágio, não poderia simplesmente mudar a configuração por força maior de um autoritarismo estruturado de escola particular.

Em 2020, chego ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, eram tantas as questões que precisava exteriorizar, tantos tempos e diálogos importantes estavam silenciados, e justo com questões que sempre foram pautadas nas disciplinas, no PIBID, no estágio, ou seja, um retorno com dilemas já vivenciados. Neste sentido, posso afirmar que os elementos relacionados ao currículo me impulsionam para aprofundar meus conhecimentos sobre a Educação Infantil.

Em linhas gerais, a minha trajetória acadêmica tem sim a ver com muitas experiências ainda de uma criança do interior, que estudou em escola da zona rural, com muitas dificuldades de acesso comparado a outras realidades. Essa trajetória que faço questão de salientar tem um propósito. A minha trajetória me faz crer que é preciso reforçar que as infâncias precisam ser vistas, precisam ser atendidas em suas especificidades, que essa trajetória escolar possa ser vivida na sua integralidade, se existem as dificuldades de acesso, às limitações adversas estas precisam ser cotidianamente superadas.

2 TEORIAS DO CURRÍCULO: A ORIGEM DOS ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO

Com esta pesquisa buscou-se, encontrar em meio às teorizações, a respeito de currículos, perspectivas que exercessem influência na construção e elaboração de propostas para as instituições de educação brasileira. O princípio de base dessa pesquisa intenta compreender o currículo em seu aspecto histórico, cultural e social, como também, articular esses conhecimentos ao processo de organização da educação infantil no município de Dilermando de Aguiar.

Nesse primeiro capítulo o objetivo é discutir algumas concepções plurais no que tange à currículo. Segundo alguns teóricos, que discutem as teorias do currículo, como Silva (2013) e Lopes; Macedo (2011) e Freire (1987). A reflexão entre esses autores, sobre as perspectivas de currículo serviram de apoio para compreender o currículo, como instrumento capaz de acionar mecanismos de transformação que se relacionam com as questões histórico-sociais, culturais e políticas.

Durante a pesquisa, ao se analisar a fonte de referência: Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, cuja autoria é atribuída a Tadeu Tomaz da Silva (2013), no percurso da graduação, imaginava-se tratar de uma obra que apresentasse respostas objetivas, às quais sintetizassem o conceito de currículo. Houve uma expectativa no sentido de esclarecer-se a dúvida sobre tal conceito. Ao aprofundarem os estudos, percebeu-se a complexidade do tema e seu sentido polissêmico.

Desse modo, perguntas simples contidas na obra como: O que ensinar, para quem, para quê? Não eram respondidas de modo claro e objetivo ou como esclarecidas por meio de um manual. Haja vista, é uma tarefa de difícil envergadura, pois pesquisar sobre currículo é um desafio científico, pessoal, temporal, o qual mobiliza mudanças expressivas para a educação das nossas crianças.

As mudanças ocorridas na educação brasileira, compreendendo a educação infantil, especificamente, nas últimas décadas, sofreram forte influência das diferentes concepções de currículo, sendo que estas impactaram diretamente nas construções das propostas curriculares das instituições de ensino.

Antes mesmo do século XX os estudos no que tange ao currículo, que se tem conhecimento, já mencionava uma estrutura organizacional sequenciada e

hierarquizada, porém não se aplica a um campo de conhecimento institucionalizado sobre currículo. No percurso das leituras tornou-se possível observar que a seleção por determinadas disciplinas e por escolhas de algumas habilidades já se apresentavam como parte integradora da organização das instituições de ensino. Sendo assim, entendia-se que embora não houvesse estudos sobre o currículo a organização deste já era historicamente e socialmente organizada. Conforme retratam as autoras a seguir

Estudos históricos apontam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguidos pelos estudantes. Embora essa menção ao termo não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

Os momentos históricos que causaram impactos econômicos e de transformação social provocaram de fato uma reação na organização do currículo. Por isso, quando se permite uma passagem por momentos históricos, fica claro que o currículo não possui uma definição estática.

Parafraseando Silva (2013) e Lopes; Macedo (2011), conhecer essas passagens possibilita uma interpretação de currículo que aciona mecanismos de configuração. Em um dado momento histórico, por exemplo, atende interesses de uma aculturação europeia, que ligeiramente se estabelece e cria formas de modificar a cultura de origem nativa do nosso país. Esse período histórico corresponde ao período Colonial e ao Império. Assim como demandas específicas de uma sociedade sedenta de interesses econômicos, políticos, sociais e culturais também foram responsáveis por transformações significativas para o campo dos estudos de currículo, assim como aconteceu em um dos eventos históricos marcados pela Revolução Industrial.

Esse período específico tem forte relação com as crescentes instalações de fábricas, e conseqüentemente com os movimentos imigratórios. Com essas sinalizações em evidências começam as articulações para se pensar o currículo para esse cenário de ascensão industrial. Também é possível destacar que os estudos institucionalizados sobre o currículo começaram nos Estados Unidos em meados do século XX. Segundo Silva (2013, p. 12), diz que: “[...] provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte”.

Durante o processo de industrialização, no início do século XX, um momento que iniciam as discussões sobre as finalidades da educação, dos objetivos, o que deve ensinar, quais habilidades e como avaliar fica evidente uma concepção de currículo tecnocrata, fortemente defendida por Bobbitt e posteriormente aperfeiçoada por Tyler. Silva (2013, p. 22) ressalta que: “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial”. Enquanto que nesse mesmo cenário Dewey defende um modelo de currículo progressista, pois este estava mais preocupado com a democracia do que questões de economia. Silva (2013, p.23) indica que: “Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos”.

Lopes; Macedo (2011, p. 21), ressaltam que: “Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade”. O que explicitamente sugere que a escola atenda a uma demanda econômica, resolvendo os problemas sociais da sociedade? Qual a finalidade da educação? Preparar para a economia ou para a democracia?

Embora as ideias progressistas de Dewey fossem relevantes, ao se preocupar com questões como levar em consideração os interesses e experiências das crianças e jovens, sua teoria fica esquecida. Isso porque a questão técnica de currículo apresentada por Bobbit ganha espaço ao se aproximar dos interesses econômicos, comparando a educação a um processo fabril, de acordo com Bobbitt, “[...] a educação tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de modelagem”. As contribuições de Tyler seguiram uma perspectiva tecnocrática, que corresponde a um modelo tradicional de pensar o currículo, atendendo a demanda de um processo de crescente industrialização e urbanização.

Basicamente a organização do currículo nas escolas era voltado a formação do cidadão capaz de contribuir com a produtividade econômica e social. Existia uma preocupação com os objetivos a serem alcançados, as competências, habilidades e avaliação.

Essas tendências teóricas compreendem a escola como uma instituição que tem a finalidade de formar cidadãos capazes de gerar um benefício mais amplo para a sociedade. Tendo em vista essa finalidade, o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Em meados da década de 60, após uma explosão de movimentos sociais, as críticas a essa concepção de currículo tradicional foram confrontadas pelas contribuições das teorias críticas. Silva (2013, p. 30) esclarece que: “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”. Enquanto que: “[...] as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. E “[...] o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

Seguindo uma análise de Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, onde sintetiza o conceito de “Educação Bancária”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 37).

Nesse sentido, Freire chama atenção justamente por uma concepção de currículo tradicional. Um currículo tecnicista, que padroniza os sujeitos, e a escola é vista como uma fábrica, onde todos precisam chegar a um único padrão e entregar o mesmo produto final. Os sujeitos como meros receptores, alienados a metodologias de repetição e memorização. Freire, 1987, p. 39, diz que: “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”.

Lopes; Macedo (2011), contribuem ao enfatizar a forte influência de Paulo Freire, às autoras salientam que:

Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Ainda que influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo. [...] Propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34).

Durante o mapeamento dos estudos sobre currículo na obra *Documentos de Identidade de Tomaz Tadeu da Silva*, foi possível conhecer as principais perspectivas a

respeito de currículo. O autor, ao se preocupar em traçar um panorama abordando desde a gênese até as teorias críticas e pós-críticas, auxilia no entendimento de como as perspectivas de currículo dotadas em instituições de ensino são capazes de forjar a identidade dos sujeitos.

Acompanhando a mesma perspectiva teórica, (Silva, 2013, p. 55) como “[...] um local, onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. Desse modo, o currículo é visto como mecanismo que contribui para a construção de identidades e subjetividades, que indaga as concepções tradicionais, que muda o percurso, e se apresenta como uma ferramenta em movimento, inacabada, mas nunca vazia de sentido.

O Pressuposto teórico, tradicional concebia o currículo como uma questão técnica e burocrática, que buscava atingir as melhores e mais eficientes técnicas, preocupada com a produtividade, desempenho, habilidades e avaliações padronizadas; em contraponto, às teorias crítica e pós-crítica, não se limitam, e sim questiona-se, ao colocarem em movimento concepções, ideias e reflexões. Sendo assim, Silva (2013, p. 147), enfatiza que: “Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”, reafirmando, assim, o empoderamento como instrumento pedagógico, estruturado, em base científico e metodológico.

Na perspectiva crítica o currículo é visto como uma construção social e histórica. De modo amplificado as teorias pós-críticas dilatam, modificam e enfatizam o papel formativo do currículo, desconfiam de conceitos como alienação, emancipação, libertação e autonomia. As perspectivas de currículo situam-se em um determinado tempo histórico, cada nova definição descreve um movimento que se posiciona explicitamente a uma determinada insuficiência. Neste sentido, a citação atribuída à Silva, sintetiza os pressupostos teóricos assim:

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. (SILVA, 2013, p.148).

Cabe destacar aqui, que compreender o currículo se trata de uma árdua tarefa de interpretação, de conhecimentos, e de sensibilidade ao buscar entender que estamos desvendando um instrumento que vem de uma construção social, histórica, analisado

em circunstâncias de disputas, conflitos sociais, que desconfiam de processos de alienação.

O quadro abaixo sintetiza cada uma das perspectivas de currículo mencionadas na obra de Silva (2013), enfatizando os termos que caracterizam conceitos que são tensionados, sinalizando mudanças provocadas por intermédio de um mecanismo próprio do currículo. Por vezes, negam completamente as concepções anteriores, colocam em xeque, duvidam, reelaboram. Por vezes ponderam, configuram, acrescentam, e deixam espaço para que possamos questioná-lo.

Tabela 1- Quadro ilustrativo: Resumo das perspectivas de currículo com os conceitos que cada uma enfatiza.

| Teorias Tradicionais | Teorias Críticas | Teorias Pós-críticas |
|--|--|---|
| Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos | Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência | Identidade, alteridade, diferença, subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo |

Fonte: Silva (2013)

Estruturada nos conceitos destacados no quadro acima, é possível uma reflexão e análise acerca da educação sob uma nova compreensão. Haja vista, que a educação perpassa os simples fazer pedagógico e se sobrepõem ao caráter de ideologia, poder, e ainda imprime conceitos de discurso, subjetividade, identidade e representação. Sendo assim, estruturam-se, gradualmente, diferentes maneiras de conceber o currículo, as quais provocam tensionamentos importantes para pensar/fazer os movimentos de instituições de ensino e as suas repercussões na diversidade de identidade dos sujeitos.

Este capítulo teve a pretensão de subsidiar este trabalho, de forma a contribuir com o entendimento sobre as concepções de currículo de um aspecto global. Uma base

para aprofundar os conhecimentos e buscar assim, delinear sobre esse aspecto histórico que se apresenta em construção. Trata-se de um estudo sobre o currículo e como ele vem sendo questionado, configurado, e inventado, a partir das primeiras teorizações.

As concepções de currículo são tratadas em diferentes perspectivas, e variam de autor, contextos históricos e sociais. O que se pretende aqui, é justamente resgatar algumas dessas concepções que possivelmente interferiram ou ainda interferem nas possíveis interpretações de currículo nas instituições de ensino.

De modo especial, para contribuir no momento da realização dessa pesquisa, optou-se por analisar o currículo de uma escola de Educação Infantil e conhecer através deste currículo as concepções da instituição. Haja vista, tratar-se de um documento de identidade, e também, caracteriza-se como uma tendência que imprime a esse documento a organização da instituição, suas escolhas, função sociais e político-culturais de suas concepções. Sendo assim, analogamente ele pode ser visto como uma carruagem, e um longo percurso a ser transitado. Neste percurso há uma direção, um trajeto a ser percorrido, um sujeito qualificado para guiar, orientar, elaborar e conduzi-lo para a finalidade segundo a qual, este instrumento curricular deve ser direcionado. O percurso aqui designado, é caracterizado por inúmeras ações, as quais, estruturam-se carregadas de sentido, intencionalidades, experiências e uma diversidade de construções.

Desse modo, faz-se necessária uma reflexão mais profunda como as inquietações a seguir elencadas: Será que cabe uma concepção tradicional de currículo? Que engessa e padroniza as crianças como meras reproduzidas? Ou então, uma concepção de currículo que vê a educação infantil como uma etapa de preparação e/ou antecipação para os anos iniciais? O que as concepções de currículo podem revelar? E, como as concepções de currículo crítica e pós-crítica podem contribuir para formar sujeitos críticos, pensantes, autônomos? E, como se relacionam nas propostas mais recentes como estudos e documentos que orientam o currículo para a Educação Infantil?

2.1 DOS PERCURSOS E DESDOBRAMENTO PARA PENSAR O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este subcapítulo em especial atende o desejo de revisitar a história das infâncias brasileiras. É possível pensar em cenas que possibilitam uma retrospectiva dos

percursos percorridos até o momento, frente ao qual, tornou-se possível construir um currículo com as especificidades da primeira etapa da Educação Básica. Esta etapa considera a criança na sua integralidade, protagonista e sujeito de direitos. Aqui, se observa que o resgate histórico abarca uma relação com as concepções de infâncias que ao longo desse processo influenciaram na construção do currículo para a Educação Infantil.

Ao longo dos séculos, as crianças tiveram suas histórias narradas e registradas sob o olhar do adulto. A ela era conferido um caráter inferior, sem que tivesse a ousadia de expressar-se, ser ouvida, ou ser protagonista de suas próprias construções. Esses eventos do passado percorrem caminhos que ao longo da história contribuem com a compreensão do momento presente. De modo que, possibilitam conhecer os caminhos percorridos e avançar nas construções com o intento de provocar transformações necessárias à educação destas crianças.

As primeiras iniciativas apontam para um cenário em que as instituições educacionais não tinham um caráter de obrigatoriedade, como a escola primária. Os jardins de infância eram destinados às crianças pobres e de classe média e alta, maiores de 2 anos. Era considerado, segundo Kuhlmann (2020, p. 472) “[...] um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos”. Enquanto que a creche, atendia crianças menores de 2 anos de idade, “e cumpria uma função de apoio a família”. Ou seja, destinadas às mulheres mães trabalhadoras da classe operária.

Antes disso as instituições eram exclusivamente para as crianças órfãs, conhecidas como: As casas de Expostos, que recebiam os bebês em cilindros de madeira para garantir o anonimato. Kuhlmann (2020, p. 473), salienta que: “Até então, apenas crianças pequenas sem famílias eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas”.

Em vista de solucionar os problemas sociais emergentes que provocavam o abandono de recém nascidos, surge a necessidade de dar suporte às famílias pobres. Surgiu então a Associação Protetora da Infância Desamparada que tinha como finalidade o cuidado em aspectos como da saúde, educação e dos direitos sociais. Kuhlmann (2020, p. 474) “A associação pretendia centralizar informações sobre os estabelecimentos para sustentação, instrução e educação da infância desamparada no país, de modo a organizar com possível exatidão a estatística dos menores educados pela filantropia pública ou particular”. Enquanto que os jardins de infância são

considerados “[...] o primeiro estágio do ensino primário, visando ao desenvolvimento harmônico da criança”.

A Educação Infantil no contexto da história brasileira foi marcada por lutas de movimentos sociais, de especialistas em educação, de estudos vindos de outras ciências como a sociologia, antropologia e psicologia e mesmo de mulheres trabalhadoras que necessitavam de um lugar adequado para deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

[...] as creches, as escolas maternais e os jardins-de-infância existem aqui há pouco mais de um século. Entretanto, isso não quer dizer que se perca de vista a reflexão sobre os cinco séculos do país, pois desde do período pré-colonial brasileiro, aquela dimensão mais ampla, envolvendo as características culturais e sociais, as representações, os conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, deixou heranças nessa história mais recente, manifestas nas propostas, nas práticas e nas políticas educacionais. (KUHLMANN, 2020, p.470).

Nesse contexto, a preocupação com a saúde e com o cuidado das crianças estava estritamente ligada aos profissionais da saúde, médicos, especialistas e higienistas se dedicavam a estudos e informações às famílias, inclusive em periódicos, jornais, manuais e guias de como cuidar e alimentar as crianças. As instituições eram vinculadas a organismos de assistência social e de saúde e esse era um espaço que não priorizava a educação e sim o cuidado e a proteção. O critério para que as crianças pudessem frequentar a creche era que a mãe estivesse trabalhando, ou então, a mesma deveria apresentar condição inadequada de saúde e/ou de vulnerabilidade social.

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternais começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinados ao atendimento de crianças pobres. (KUHLMANN, 2020, p. 477).

Percebe-se que existe uma forte preocupação com a saúde da criança, pois esse fato é resultado de um período em que existia um alto índice de mortalidade infantil, e aos poucos a relação com as crianças foi se modificando. Kramer (1996, p.19), salienta que “[...] este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade”. Além de perceberem que as crianças necessitavam de cuidados básicos, houve uma preocupação com a escolarização e preparação para as ações futuras. Dessa forma verificou-se que a concepção de infância

está fortemente influenciada pelo modo como a sociedade percebe a criança e suas formas de interação com os outros sujeitos e com o mundo.

Durante muitos anos da história da educação brasileira, o direito à educação era destinado às mães trabalhadoras e não propriamente um direito da criança. Assim como as instituições que atendiam as infâncias visavam a assistência às crianças pobres e órfãs. Isso foi alterado no decorrer das lutas e dos movimentos sociais que se intensificaram de acordo com as demandas da sociedade. Durante um período as instituições dedicadas à infância visavam apenas o cuidado e o apoio à família, que vivia em vulnerabilidade social.

A falta de políticas governamentais para as infâncias marcou boa parte de um período histórico em que a educação era oferecida por instituições filantrópicas, religiosas, públicas e privadas. A “proteção à infância” surgiu com o intuito de impulsionar os cuidados com as crianças e de chamar a atenção do Estado, pois este se mostrava indiferente a todos os movimentos progressistas. Posteriormente, com o movimento mais fortalecido em busca de uma política nacional para a infância, começa um processo de organização em que o Estado assume aos poucos a sua responsabilidade com questões sociais e políticas.

Com a intensificação da preocupação com as crianças a “proteção à infância” ganhou força ao buscar aliados em outras instâncias como na política, na medicina, na educação, nas indústrias e com isso impulsionou o discurso: “[...] cuidemos da infância da nossa pátria” Jr. Kuhlmann (2020).

Esse breve resgate histórico retrata um evento que foi marcado pela difusão das instituições pré-escolares (maternais, creches e jardim-de-infâncias). Instituições essas que tinham um caráter assistencialista, fortemente influenciado pelos discursos higienistas do século XIX. Fica evidente o papel da creche que além de prevenir o abandono, no caso dos asilos, garante também um papel complementar ao da família ao prestar às crianças os cuidados necessários enquanto suas mães desenvolviam as atividades relacionadas ao trabalho.

No século XX, a lenta propagação das instituições, seguem a passos lentos, chama atenção a organização de recursos humanos, de propostas e de qualificação nessas instituições, em geral, por motivos relacionados à atuação predominante de mulheres, com ou sem nenhuma qualificação. Atuavam como jardineiras, ou mesmo como professoras e participavam ativamente da programação das instituições. Algumas

instituições foram criadas para atender a filhos de operárias e destaque ao processo de organização do Estado com medidas que integram a CLT.

O processo de organização do Estado, que se acentua a partir de 1930, irá estabelecer a tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais. A primeira regulamentação do trabalho feminino ocorreu em 1923, prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. (KUHLMANN, 2020, p. 481).

A relação das mulheres com os processos históricos da Educação Infantil fica em evidência, participaram diretamente no atendimento, na expansão de instituições e de políticas públicas juntamente com os grupos sociais, políticos, movimentos de especialistas e estudiosos que reivindicavam ampliação e melhores condições de acesso à educação.

A preocupação com a expansão de jardim de infância já permeia discussões em meados da década de 1950, além de ampliação chama atenção a organização de jardins de infâncias anexos às escolas primárias e acentua-se as discussões voltadas à alfabetização. Heloísa Marinho, foi professora que seguia as concepções de Dewey, em seus estudos salientava a perspectiva sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança.

A sua proposta pedagógica defende uma educação em que a atividade criadora da criança supera em valor educativo os exercícios formais do jardim de infância tradicional: No começo do século, a jardineira ministrava educação sensorial com materiais destinados a comparação sistemática de formas, tamanhos, coloridos. A atividade da criança se restringia a obedecer as instruções da mesma. Hoje, a mestra incentiva a evolução natural e a criança é quem toma a iniciativa de organizar a sua própria atividade criadora. [...] A experiência produz conhecimento. Constitui a experiência vivida a única fonte do verdadeiro saber. (KUHLMANN, 2020, p. 485).

Destaca-se essa cena como uma tentativa frustrada, embora provocasse um cenário novo para pensar a educação das crianças, logo foi deixado de lado. Parece que as concepções de Dewey são mesmo difíceis de se colocar em prática. Os discursos parecem ser os mesmos quando se trata de investimentos na educação, e por conta disso se colocou em prática um plano menos ambicioso. A expressão "longo prazo" parece permear os cenários da Educação Infantil. A seguir vamos compreender melhor essa

estreita relação com a expressão e a responsabilidade do Estado até o momento da construção do currículo para a Educação Infantil.

2.2 OS MOVIMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

Vimos que a educação para as infâncias foi constituída como alternativa assistencialista, vinculada aos órgãos de assistência social e da saúde. Por muito tempo, a Educação Infantil, se quer apareceu nos Documentos Legisladores da Educação Brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961, primeira LDB que tivemos, trata a educação para os menores de sete anos nos Artigos 23 e 24 na seguinte perspectiva:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

A creche não era um direito da criança, nem mesmo um espaço que priorizava a educação e os objetivos educacionais. Eram espaços destinados aos filhos de mães que trabalhavam em fábricas depois de um notável crescimento da urbanização e inserção da mulher no mercado de trabalho.

Com a intensificação da proteção da infância começam delineamentos importantes para pensar os jardins de infância para as crianças pobres, sendo que esse era destinado às crianças das classes mais abastadas. Dessa forma, creches e jardins de infância surgem para atender crianças pobres e as crianças ricas.

Após a LDB/61 embora os movimentos estivessem sinalizando questões sociais, de igualdade e de proteção e cuidado com as infâncias, a Reforma Educacional de 71, não mostra nenhuma novidade com relação à educação oferecida às crianças. Com a Lei nº 5.692, de 11 de novembro de 1971 (BRASIL, 1971) que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, afirma que “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Além

de considerar o fato de que não é propriamente uma Lei, por falhas na organização da estrutura básica do ensino.

Sob o ponto de vista técnico-educativo-formal, não se pode considerar a Lei 5.692 propriamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Primeiro, porque lhe faltava um sentido de inteireza. Tratava do ensino de forma espartilhada, uma vez que focava somente os ordenamentos organizacionais da pré-escola e do 1º e 2º graus, deixando de lado o ensino superior. (CARNEIRO, 1998, p. 26).

Além disso, a Reforma Educacional de 71, implementa o 1º grau, com duração de oito anos, se mantiveram as formas clássicas de organização do ensino primário e ginásial. Porém, essa configuração acentuou a pressão sobre a educação pré-escolar, transferindo a essa uma educação de baixa qualidade e acentuando as desigualdades sociais. Nesse sentido, acrescenta-se uma das perspectivas que assolam a Educação Infantil a preparação/antecipação à escolarização. Uma medida desproporcional adotada diante a falta de recursos de um sistema educacional raso/falho.

[...] antes de defender a educação pré-escolar como um remédio à repetência, é preciso primeiro constatar que não são todas as pré-escolas que influenciam na promoção da primeira série. [...] Na maioria dos casos, a prática de iniciar a leitura e a escrita no jardim-de-infância roubou inutilmente à criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica, deixou de economizar tempo e tirou da escola primária a vantagem de apresentar programas atraentes pela novidade. (KUHLMANN, 2020, p. 491).

As cenas tratadas nesse período histórico nos revelam algo muito familiar nas discussões atuais sobre o processo de antecipação à escolarização da Educação Infantil. As origens, como bem aponta a pesquisa, vem atrelada a uma política de baixo custo, pouco investimento nessa etapa de ensino, o que se estende por muitos anos. Assim como o sucateamento das escolas e a desvalorização dos profissionais, uma série de “efeito dominó” que resultam em tantos outros da mesma série Educação Infantil, exibidos nos tempos atuais.

Constata-se que desde a primeira Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passando pela Reforma Educacional de 71, conhecida como Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, houve um longo e vagaroso processo de ampliação e de mudanças significativas na estrutura básica da Educação Infantil, no que diz respeito às políticas públicas. Diante disso, os encaminhamentos para se pensar a Educação Infantil como

Primeira Etapa da Educação Básica começa a partir dos movimentos de democratização, com a Constituição Federal de 1988.

As próximas cenas a serem exibidas a partir daqui se referem à versão Pós Constituição Federal de 1988, um novo capítulo que apresenta uma nova infância, e nesse arranjo contemporâneo, a história tem protagonista. O enredo fica entre o entrelaçamento dos protagonistas e suas conquistas depois de muitos anos vivendo sobre a penumbra, ofuscados, sem serem vistos e ouvidos. Agora, conquistam o seu território, resgatam suas identidades, são donos de suas histórias, são sujeitos de direitos.

No decorrer da trajetória histórica a Educação Infantil passa por diferentes perspectivas desde do assistencialismo até a preparação/antecipação, considerando a criança como meros reprodutores. No que diz respeito ao processo educacional constituiu uma nova perspectiva de pensar as infâncias, um momento que tudo vai mudando e não faz mais sentido voltar atrás. Agora, as crianças são vistas como sujeitos de direitos e como protagonistas de um espaço tempo que lhe é próprio, que foi conquistado a partir de suas revelações.

Para isso foram necessários movimentos e afirmações dos estudos sobre infâncias que vieram de diferentes ciências, desde da pedagogia como da sociologia, psicologia, antropologia e da história. Assim como, a participação da sociedade civil, das mulheres mães trabalhadoras que consagraram a importância da Educação Infantil para estes sujeitos e contribuíram para pensar uma nova perspectiva de educação para as crianças.

Diante disso, iniciam-se as discussões sobre o currículo, ou como se denominou as primeiras propostas pedagógicas, para assim, organizar os tempos e espaços das ações pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica.

Em 1988, no auge da redemocratização do país, o campo da Educação Infantil ganhou um grande impulso, tanto no plano das pesquisas teóricas, como no plano legal. Destaco aqui a Constituição Federal de 1988, que reconhece o dever do Estado e o Direito da Criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. No Art. 208, Incisos I e IV, estabelecem que as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete)²anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria;
IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988).

Além disso, ressalto a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, aspectos fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 55 que diz que: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. O Artigo trata sobre as atribuições dos pais ou responsáveis junto à educação escolar. Assim como o Art. 205, da CF/88 que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Importante destacar que o Estatuto complementa a Constituição Federal especificando melhor os direitos das crianças e melhor define como sujeito de direitos.

Em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/96, representando para a etapa da Educação Infantil definições que se situam em um marco mais significativo, como o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional. A LDB/96, contribui de forma decisiva para a concepção de Educação Infantil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo, na condição de primeira etapa da educação básica.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio; Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Desde a primeira LDB/61 até a LDB/96, a organização do ensino tem demonstrado uma progressão significativa. Com base nos estudos foi possível desenvolver um quadro ilustrativo que mostra a evolução da organização do ensino diante das disposições e normativas das Leis de Diretrizes (1961, 1996) e Reforma Educacional (1971).

² Resolução dada Pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009

Tabela 2 - ilustrativa da evolução da organização do ensino com base nas Leis de Diretrizes e Bases

| Lei 4.024/61 | Lei 5.692/71 | Lei 9.394/96 |
|--|--|--|
| <p>-Ensino Primário</p> <p>-Ciclo Ginásial do Ensino Médio</p> <p>-Ciclo Colegial do Ensino Médio</p> <p>-Ensino Superior</p> | <p>- Educação Pré-escolar</p> <p>- Ensino de Primeiro Grau</p> <p>- Ensino de Segundo Grau</p> <p>- Ensino Superior</p> | <p>I - Educação Básica, formada pela:</p> <p>Educação Infantil</p> <p>Ensino Fundamental</p> <p>Ensino Médio</p> <p>II - Educação Superior.</p> |

Fonte: elaborado pela autora

Importante destacar o processo de construção da identidade da Educação Infantil, a partir da LDB/96, pois dessa forma passa a ter uma função específica no sistema educacional. Pela primeira vez, na Legislação Educacional brasileira define-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo a formação desejada para os profissionais atuarem com as crianças e dá uma melhor definição da finalidade da Educação Infantil como sendo o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade.

Em busca de auxiliar na realização do trabalho educativo, apontando algumas metas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, atendem às determinações da LDB/96, e tem como característica um documento orientador de práticas que configuram as propostas pedagógicas e/ou curriculares para a Educação Infantil.

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de Educação Infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998, p. 14).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, diferentemente das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil não tem um caráter mandatório, constitui-se apenas como um documento orientador. Em 1999, a Resolução CEB nº 1,

de 1 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, designando em seu Art. 3, incisos I ao VIII, um importante marco regulatório para pensar a organização da Educação Infantil.

Mais tarde com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quanto a sua organização da Educação Infantil, tanto para subsidiar a definição de políticas públicas educacionais em âmbito governamental, quanto para possibilitar às escolas a sistematização/elaboração de prática pedagógica (Projeto Político Pedagógico, Planejamento, Avaliação, Propostas Pedagógicas e Curriculares). As diretrizes assumem um caráter mandatório, orientam as especificidades da Educação Infantil como formação de professores, planejamento, currículo, infraestrutura, etc.

Desta forma, observa-se uma melhor definição e organização do que se considera essencial para compor o currículo das instituições de Educação Infantil. Destacam-se três pilares que julgo extremamente importantes para se pensar a organização do currículo, que são as concepções de Educação Infantil, de Infância e de Currículo e encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a definição de cada uma dessas concepções.

Tabela 3 - Concepções de Educação Infantil, Crianças e Currículo segundo as DCNEIs (2009).

| EDUCAÇÃO INFANTIL | CRIANÇA | CURRÍCULO |
|--|--|--|
| Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, | Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. | Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. |

| | | |
|--|--|--|
| gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. | | |
|--|--|--|

Fonte: BRASIL, 2009

Ao direcionar o nosso olhar para as construções mais atuais observa-se uma modificação na concepção de criança e de instituição de Educação Infantil. Ou seja, a concepção de educação assistencialista passa a um patamar que vai além do cuidado e de responsabilidades atribuídas a empresas e famílias. As concepções de crianças exigem que elas sejam compreendidas em sua integralidade, com cuidados referentes à proteção, saúde, e alimentação, associadas às necessidades de afeto, de interação, brincadeiras, exploração que contribuem com o processo de desenvolvimento integral da criança. Passando assim, a consolidar no currículo da Educação Infantil a relação indissociável do cuidar e do educar nas ações e rotinas das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

Assim compreendido na Educação Infantil o currículo é a composição que embala os movimentos que as crianças vivem, na relação entre criança e crianças e crianças e adultos. Lima; Akuri (2017, p. 116), ressalta que: “Nessa perspectiva, buscamos um currículo traduzido nas vivências que as crianças experimentem como sujeitos, desde a entrada até a saída do espaço escolar”. O currículo, são escolhas de como orientamos o nosso pensar e agir frente às demandas, as rotinas, que permeiam os espaços/tempos dos movimentos das crianças nos espaços da Educação Infantil.

Ao avançarmos nessa caminhada, em termos de Políticas Públicas para pensar o currículo na Educação Infantil, em 2017, recentemente, entrou em vigor a Base Nacional Comum Curricular, um documento de caráter normativo, que organiza as aprendizagens e objetivos, com foco nas competências que os alunos devem atingir ao longo das etapas e modalidades da Educação básica.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC (2017) para a Educação Infantil vem de acordo com a DCNEI (2009), ao estabelecer a concepção de educar e cuidar com algo indissociável no processo

educativo, as creches e pré-escolas devem acolher os conhecimentos das crianças e ampliar o universo das experiências vividas no contexto familiar, complementando a educação da família.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas seguem os apresentados no Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que são as Interações e a Brincadeira, dessa relação a criança se apropria de conhecimentos construídos através das experiências da interação entre seus pares e com os adultos. O resultado dessa relação propicia às crianças situações díspares, nas quais desempenham o papel ativo de sujeitos protagonistas de suas descobertas, de suas construções, e como lidam com os desafios, como resolvem problemas, e da forma como constroem significado de si, dos outros e do mundo social. Pereira (2020) discorre o caráter de implementação das DCNEIs (2009) e da BNCC (2017), na seguinte perspectiva:

É importante, contudo, ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (CEB/MEC, 2009), propostas em 1999 e revisadas em 2009, têm caráter mandatório. Isso quer dizer que todas as instituições que ofereçam Educação Infantil, sejam públicas, confessionais ou particulares, devem, obrigatoriamente, observar o conteúdo disposto neste documento. Além disso e, mais importante, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC não veio substituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (nem as DCNEI), mas pelo contrário, afirma-se como um “documento normativo” fruto de uma determinação legal imposta pela Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, precisamente em seu artigo 26º, e que está orientada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL 2017). (PEREIRA, 2020, p. 74-75).

Embora a BNCC (2017) seja um documento mais recente, não significa que tenha que abandonar as DCNEI (2009), é importante que tenhamos conhecimento enquanto um documento de caráter mandatório, com a amplitude e a riqueza do mesmo que inclusive a BNCC (2017) faz referência, em pelo menos três momentos. Primeiro, ao retomar o conceito de criança; segundo os eixos estruturantes das práticas pedagógicas; e em terceiro no âmbito dos objetivos e das experiências. Este último, refere-se à organização dos campos de experiências e dos objetivos elencados no tópico: Competências Gerais da Educação Básica - Educação Infantil.

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as

crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se). Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 1 a 6 meses); crianças bem pequenas (1 a 7 meses a 3 e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos - 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2017, p. 25).

A BNCC (2017), em especial, apresenta questões bastante polêmicas que não daria conta de tratar na sua inteireza nessa pesquisa. Em linhas gerais, entre avanços e retrocessos percebe-se que a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que ganha uma identidade própria, principalmente, ao ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, empobrece ao reduzir o desenvolvimento das crianças a competências e objetivos codificados.

De certo modo, não podemos desconsiderar os avanços, as conquistas com relação às mudanças que a Educação Infantil passou. A ideia de fazer essa retrospectiva, não foi em vão, resgatar esses eventos, em tempo cronológico, foi com a intenção de provocar um olhar mais criterioso em relação a história da educação brasileira. Sendo assim, o currículo para à Educação Infantil têm papéis fundamentais no processo de desenvolvimento das crianças.

O currículo aciona mecanismos de aprendizagens que só se materializam mediante um conjunto de ações e decisões que se articulam entre a realidade local, com os conhecimentos culturais produzidos ao longo da humanidade. Entrelaçados entre os interesses das crianças e as capacidades de profissionais da educação tornarem esses conhecimentos mais elaborados. O currículo são escolhas, que consideram a autonomia dos sistemas das redes de ensino e instituições escolares aos contextos, e aos interesses das crianças. Trata-se de um conjunto que envolve a participação de equipes de profissionais, das famílias, das comunidades e das crianças.

O currículo transcende o que está escrito, explícito em um documento, alinhado entre objetivos, competências, linguagens, metas e outras formas como costuma se organizar um documento. Por vezes, as experiências expressas no cotidiano da escola, nas relações estabelecidas entre os pares, as intenções proporcionadas pelas educadoras, em sintonia com as descobertas das crianças passa a contribuir na aprendizagem e na construção de novos conhecimentos. Sendo assim, o currículo expressa muito mais do

que foi planejado, do que foi esperado, na sua conjuntura, enquanto documento pode ser surpreendido pela realidade, pelas múltiplas experiências vividas e com isso precisa ser (re)pensado.

Analogamente, pode ser visto com as estratégias usadas por um camaleão, quando muda de cor, e se adapta ao local, ao território que se encontra. A diferença é que não pode passar despercebido. As mudanças de cores devem acontecer para mostrar o que há de melhor naquele espaço, mostrar o que é próprio dos movimentos, dos anseios, dos desejos, das potências das diversidades locais que é tão específico do nosso país.

Dessa forma, cabe um olhar mais criterioso ao conhecermos o processo histórico do currículo para a Educação Infantil. Foram muitos anos para a construção de um documento que orientasse as práticas pedagógicas. E, mais, levou-se muito tempo para compreender as infâncias como sujeitos nesse processo, como sujeitos de direitos e como protagonistas desses espaços/tempos.

2.3 DAS POLÍTICAS QUE TRATAM O FINANCIAMENTO

Ao conhecermos a trajetória dos processos históricos em que a Educação Infantil passou, principalmente, as conquistas após a Constituição Federal de 1988, até chegar às especificidades do currículo para essa etapa, nos remete automaticamente a outras discussões que estão intrinsecamente relacionadas, pois para colocar em prática e garantir uma educação com qualidade às crianças precisa-se de investimento/recursos financeiros.

Ao tratarem das questões específicas para a Educação Infantil, na condição da primeira etapa da Educação Básica e com a ênfase na independência já conquistada, as políticas públicas marcam maior espaço após a substituição do FUNDEF - (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), pelo FUNDEB - (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). O primeiro vigorou de 1997 a 2006 e o segundo, de janeiro de 2007, sendo seguidos, por último pelo novo FUNDEB, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Com o intuito de redistribuição de recursos pelo país levando em consideração as questões de desigualdade social e econômica das regiões brasileiras, o

FUNDEB, ampliou o investimento na educação, destaca-se a independência financeira para a Educação Infantil já que o anterior FUNDEF, não a contemplava em sua especificidade.

Art. 7º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, nos termos do art.3º desta Lei, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e da complementação da União, conforme o art. 5º desta Lei, dar-se-á, na forma do Anexo desta Lei, em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino e consideradas as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade, bem como o disposto no art. 10 desta Lei. (BRASIL, 2020)

O FUNDEB garante parte dos investimentos com a educação, como pagamento dos professores, aquisição de equipamentos e material didático, manutenção das escolas e tudo aquilo que considera o Art. 70 da LDB/96. Embora, algumas fragilidades tenham se acentuado, no que diz respeito à garantia da qualidade e da especificidade da Educação Infantil.

Temos alguns indícios que mostram que desde da década de 70 acentuam-se alguns problemas com relação à expansão da oferta de vagas, ao acesso e à qualidade. Para contribuir com essa demanda específica, de expansão de vagas, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, acrescenta ao estabelecer em seu Art. 208, inciso I, que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Dessa forma, repercute na área, devido ao fato de definir como obrigatoriedade a matrícula de criança de 4-5 anos na pré-escola. Cabe então, aos gestores municipais e de educação a responsabilidade de providenciar vagas para a Educação Infantil até o prazo de 2016.

Em meio às circunstâncias, restaram consequências até para os níveis menores de 3(três) anos, pois chegou a reduzir turmas em tempo integral com o objetivo de chegar mais rápido e com menos gastos à nova exigência.

Para entendermos melhor esse impasse devemos lembrar que durante o FUNDEF, que vigorou até 2006, a Educação Infantil não apresentou a expansão desejada prevista no PNE 2001-2010, no qual apontava como meta: ampliar a oferta da Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos

de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos). Nesse período, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência em 2007 até 2020, e o PNE que ainda estava em vigor ressalta que após a última metade da década a meta estipulada é alcançar 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

Ainda assim, a expansão de vagas para a Educação Infantil parecia cada vez mais distante da realidade. Antes mesmo do novo FUNDEB, as estatísticas não eram nada favoráveis. Pinto (2009 apud FLORES; MELLO, p. 4-5) salienta que: “Ao final de 2010, findo o período previsto pelo PNE, apenas 18,1% das crianças de 0 a 3 anos e 67% daquelas de 4 e 5 anos se encontravam matriculadas em estabelecimentos de Educação Infantil”. Essa complexa trama ganhou um fôlego com a Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007. Diante dessa estatística muitos municípios não tinham recursos próprios para ampliação de vagas.

Com todas essas Políticas Públicas sendo potencializadas para viabilizar a expansão da oferta de vagas e outras estratégias que visam a qualidade da educação, o Brasil tenta buscar alternativas mais concretas para resolver problemas relacionados à demanda e expansão de vagas para a Educação Infantil. Nesse cenário, desafiador, e ao mesmo tempo complexo, a efetividade da construção teórica e legal *versus* a capacidade técnica e financeira de municípios e gestores independentemente, de suas vontades passam a configurar um dos duelos mais tensos em que a educação precisou superar para que de fato a implementação dessas políticas fossem minimamente efetivadas.

Destaca-se ainda que nesse cenário entre a pressão de garantir vagas para a Educação Infantil, o FUNDEB, permitia o conveniamento com instituições particulares, como estratégia imediata a solução de falta de vagas. Assim, por muitos anos o dinheiro público foi utilizado para uma outra função, distanciando a possibilidade de engrenar em uma estratégia que de fato resolvesse o problema de falta de vagas.

Em relação a ampliação do acesso, o alento veio a partir do Programa lançado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que consagrou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública Infantil (PROINFÂNCIA). Nesse sentido, o programa estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar e tem como objetivo ampliar a rede

escolar pública de atendimento da Educação Infantil. É um importante Programa Federal, pensado para a Educação Infantil, traduz uma política de acesso com qualidade, igualdade de direitos e de equidade social.

O Programa nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: 1. Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; 2. Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da Educação Infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, o programa proporcionou aos municípios um fôlego para que pudessem chegar mais próximo das Metas estabelecidas pelo PNE, e assim assegurar às crianças o direito ao acesso à educação. Lembrando que o último PNE, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, em vigor em 2014 com vigência até 2024, traz como meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 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.

Conhecemos até aqui alguns mecanismos que as políticas públicas propuseram para que a efetividade do acesso à educação fosse possível para as infâncias brasileiras. Vale ressaltar que a grande diversidade com relação a processos econômicos, sociais e culturais do nosso país, dificultariam os municípios a darem conta de subsidiar a ampliação do acesso a vagas na Educação Infantil. A capacidade técnica e financeira dos municípios aliada a programas como o PROINFÂNCIA representou para muitos municípios a chance de expandir e oferecer acesso de qualidade à primeira etapa da Educação Básica.

No contexto desta pesquisa enfatiza-se a importância do PROINFÂNCIA, pois, além de ampliar a Rede Escolar Pública no município, garante às crianças da Sede acesso de qualidade na creche e na pré-escola. Especialmente, por ser um programa com projetos arquitetônicos planejados com centralidade na criança, garantindo recursos para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliários.

Cabe destacar que a construção do espaço físico não garante, por si só, o direito à Educação Infantil e a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Nesse sentido, destaca-se as estratégias de assessoramento técnico-pedagógico aos municípios executores do PROINFÂNCIA, nas regiões: Central – com polo na cidade de Santa Maria (UFSM); Norte – com polo na cidade de Passo Fundo (UPF) e Noroeste – com polo na cidade de Ijuí (UNIJUÍ), do Estado do Rio Grande do Sul. A dimensão do programa de Assessoramento no RS, com essa envergadura foi possível devido a parceria com os professores das respectivas Universidades de cada região.

O projeto foi proposto pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), pelo Ministério de Educação (MEC) em parceria com o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), do Centro de Educação (CE) e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O alcance desse projeto foi fundamental ao acompanhar as redes e sistemas de ensino na implementação do PROINFÂNCIA, visando a qualidade no atendimento e contribuindo com o fortalecimento das Políticas Públicas no cotidiano desses novos espaços pensados para a Educação Infantil.

O projeto buscou pedagogicamente assessorar e acompanhar as redes e sistemas de ensino na implementação do proinfância, visando qualificar a Educação Infantil no atendimento à criança de zero a cinco anos, e contribuir com o fortalecimento das políticas públicas municipais na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CEB/CNE 05/2009), no cotidiano destes novos espaços educativos para as crianças pequenas. (CANCIAN; GALLINA, 2016, p.25).

O programa alinhado à encontros formativos contribuem positivamente para o desenvolvimento de políticas públicas comprometidas com a qualidade no atendimento às crianças de zero a cinco anos e 11 meses. Esse programa, historicamente, revela um marco muito importante para a Educação Infantil, suprindo falhas que ao longo da história eram tratadas de forma superficial.

2.4 O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DILERMANDO DE AGUIAR

A história do município de Dilermando de Aguiar começa a ser contada a partir da chegada da Estação Ferroviária, um dos momentos de maior ascensão do município, principalmente na zona urbana, inclusive o nome do município é uma homenagem ao engenheiro que assinou o projeto. Segundo informações da Prefeitura Municipal, que diz: “Em 23 de dezembro de 1890 é inaugurada a Estação Ferroviária em homenagem ao engenheiro que a construiu, dá-se o nome à localidade "Dilermando de Aguiar". Além disso, salienta que nesse período o número de habitantes é bem maior que o atual. “Em 1919 a vila cresceu em importância, quando se tornou ponto inicial de um novo Ramal Ferroviário, ligando Santa Maria à região da fronteira, nesta época o então distrito atingiu 4.593 habitantes”.

Em meados de 1995, começaram os movimentos para que se tornasse município, com a Lei 10.633 de 28 de dezembro de 1996. Não há grandes destaques que pudessem caracterizar a emancipação do município. As mudanças foram mais acentuadas no âmbito administrativo e político, pois com a emancipação o município ficou responsável de forma autônoma pelas repartições públicas das diversas áreas, o que antes contava com recursos do município de Santa Maria, agora emancipado tem autonomia para gerir seus próprios recursos.

O desenvolvimento segue traçado pela economia da agricultura, da pecuária e da agricultura familiar, até mesmo os estabelecimentos comerciais são familiares, a fonte de trabalho e renda são oriundos desses segmentos. O território se estende por cerca de 600,518 km² e, chegando a uma população estimada de 2.991 pessoas, segundo o último censo do IBGE de 2020.

No transcorrer da história não houve um fato extraordinário que pudesse substituir a atividade econômica da Estação Ferroviária, dessa forma, a configuração do município se tornou basicamente voltado à agropecuária e à agricultura. Consequentemente, as poucas oportunidades de emprego e renda colaboram com o êxodo rural e urbano do município.

Com relação à educação, seguimos com essa classificação entre o rural e o urbano - ou mais específico do município a Sede para tratar da zona urbana. As escolas municipais até a chegada do PROINFÂNCIA, são localizadas em regiões da zona rural, sendo uma na localidade de São José da Porteirinha - EMEF Valentim Bastianello e outra na localidade Rincão dos Pinheiros EMEF José Antônio Azambuja.

Na Sede do município a Escola Estadual de Ensino Médio Rocha Vieira, ofertava o ensino fundamental - anos iniciais/anos finais e médio. Recentemente, o município investe em uma escola municipal na Sede, com aquisição do Programa PROINFÂNCIA. Pela primeira vez o município garante a Educação Infantil na sua integralidade compreendendo os níveis da creche e pré-escola. Bem como garante às crianças da Sede a oferta da Educação Infantil pela primeira vez, pois até o momento somente as crianças da zona rural tinham acesso à pré-escola.

As figuras abaixo representam as matrículas na Educação Infantil no período de 2005 a 2018. Na figura 1: os dados foram retirados do censo escolar realizado pelo IBGE. Na figura 2: os dados das matrículas foram retirados do INEP de 2020. As matrículas para crianças com menos de quatro anos só aparecem em 2017, e mesmo assim com um número muito baixo.

Figura 1 - números de matrículas na Educação Infantil no período de 2005 a 2018

| Matrículas Educação Infantil | Anos | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2018 | 2017 | 2016 | 2015 | 2014 | 2013 | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 | 2007 | 2005 |
| Creche | 26 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Pré-escola | 64 | 68 | 64 | 53 | 60 | 67 | 68 | 80 | 70 | 66 | 63 | 34 |

Fonte: IBGE

Figura 2 - Radiografia da Educação Infantil 2020 - acompanhamento da evolução dos municípios gaúchos no atendimento às crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos no decênio, com vistas a atingir a Meta 1 do PNE.

Tabela 19 – Alunos, taxa de atendimento por idade, posição e vagas a criar, Dilermando de Aguiar

(Relação entre o número de crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos matriculadas em estabelecimentos educacionais públicos e privados e a estimativa populacional do DATASUS para o ano de 2012, indicador adotado nas radiografias anteriores)

| Ano | Idade dos Alunos | | | Taxa de Atendimento | | | Posição Estadual | Vagas a criar PNE | | |
|------|------------------|------------|------------|---------------------|------------|------------|------------------|-------------------|------------|------------|
| | 0 a 3 anos | 4 a 5 anos | 0 a 5 anos | 0 a 3 anos | 4 a 5 anos | 0 a 5 anos | | 0 a 3 anos | 4 a 5 anos | 0 a 5 anos |
| 2013 | | 66 | 66 | 0,00% | 97,06% | 30,84% | 395 ^a | 73 | 2 | 75 |
| 2014 | | 60 | 60 | 0,00% | 88,24% | 28,04% | 452 ^a | 73 | 8 | 81 |
| 2015 | | 57 | 57 | 0,00% | 83,82% | 26,64% | 464 ^a | 73 | 11 | 84 |
| 2016 | 1 | 63 | 64 | 0,69% | 92,65% | 29,91% | 473 ^a | 72 | 5 | 77 |
| 2017 | 13 | 68 | 81 | 8,90% | 100,00% | 37,85% | 441 ^a | 60 | | 60 |
| 2018 | 26 | 63 | 89 | 17,81% | 92,65% | 41,59% | 433 ^a | 47 | 5 | 52 |
| 2019 | 35 | 74 | 109 | 23,97% | 108,82% | 50,93% | 348 ^a | 38 | | 38 |

Fonte: Censos Escolares, DATASUS, elaboração própria.

Fonte: Censo Escolares, DATASUS

A fase de implementação da primeira instituição está relacionada ao programa PROINFÂNCIA Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, que estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de

Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Com isso, o município conseguiu implementar a EMEI Criança Feliz, que fica na Sede do município. Com o auxílio do programa o município ficava encarregado de providenciar o terreno e a documentação exigida para aderir ao programa.

O PROINFÂNCIA lançado em 2007 pelo Governo federal foi fundamental para o município que graças ao repasse dos recursos federais destinados à construção de prédios conseguiu ampliar a oferta de vagas para a pré-escola e ofertar a educação para as crianças da creche pela primeira vez na sua história.

O programa representa a concretização de uma identidade para a Educação Infantil no município, compreendendo a realidade de muitos municípios pequenos que sozinhos não dariam conta de ampliar a estrutura escolar. A parceria possibilitou a concretização de novas instalações para que pudesse assegurar às crianças o direito à educação. A especificidade da Educação Infantil requer uma sintonia que vai desde o cuidado em oferecer instalações físicas, arquitetônicas seguras e de boa qualidade até a organização e escolhas de materiais pedagógicos e mobiliários, como também formas mais elaboradas de pensar as ações, as práticas com as crianças nesses espaços/tempos.

Quando falamos de currículo, retomamos o que Silva (2013), salienta, estamos tratando de um documento de identidade. Por isso, a escolha de conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, conhecer através desse documento as concepções que estruturam o trabalho da primeira instituição de Educação Infantil do município de Dilermando de Aguiar.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O caminho metodológico percorrido que embasou essa pesquisa de abordagem qualitativa foi escolhido a partir de um estudo de caso envolvendo a temática: **como a implementação da primeira instituição criada para atender crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade contribui para a elaboração do currículo da Educação Infantil no Município de Dilermando de Aguiar, RS?**

A abordagem qualitativa é uma das mais usadas na área da educação e segundo Tozoni-Reis (2009, p. 15) “A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los”. Lüdke; André (2020), acrescentam ao tratarem a pesquisa qualitativa de um estudo de caso na seguinte perspectiva:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico como de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O Caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venha a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tem um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 20)

Atendendo a investigação do presente trabalho, o primeiro momento foi organizado com relação a delimitação do tema, exame da literatura, documentos e com pessoas ligadas ao contexto estudado. Para Lüdke, André (2020, p.25) [...] “A fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”.

Nesse sentido, tratei de especificar melhor, o tema, problema e objetivos e estabelecer contatos com a escola e com pessoas que fazem parte desse contexto investigado. Nessa etapa de desenvolvimento da pesquisa foi importante localizar os informantes e as fontes de dados para responder a problemática da pesquisa. Optou-se pela escolha de Análise Documental e Entrevista como métodos de produção dos dados.

A escolha foi realizada diante do agravamento da Pandemia da COVID-19, quando algumas medidas de segurança foram adotadas, algumas restrições e mesmo protocolos que visam a segurança comum. Diante disso, a escolha das formas de tomar contato com os dados foram pensadas de acordo com a realidade do momento – ano de 2021, no qual o Brasil e o mundo/a população mundial passava pela maior crise sanitária já vivida – por isso foi necessário que não se ultrapassassem os protocolos de segurança da COVID-19, ao mesmo tempo que precisava cuidar para minimizar algum prejuízo metodológico à pesquisa.

A Análise Documental, neste trabalho aconteceu mediante a busca realizada a partir de documentos legais, Leis, Pareceres, Decretos e documentos de apoio, e pelo fato de analisarmos o documento Projeto Político Pedagógico da EMEI Criança Feliz. Tozoni-Reis (2009, p. 42) salientam que: “[...] a pesquisa documental em educação é, portanto, uma análise que o pesquisador faz a documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino”. Além disso Lüdke; André (2020, p. 44-45) afirmam que: “[...] a análise documental pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Inicialmente, a análise documental ocorreu através da leitura de documentos legais, Leis, Pareceres, Decretos, e materiais sobre o PROINFÂNCIA, resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, manual de orientações técnica, informações em artigos publicados em periódicos e livros. A busca por esses materiais foi importante para conhecer o objetivo do programa e suas articulações no processo de tramitação de documentos e critérios para que os municípios pudessem aderir. Assim como do PPP da Escola EMEI Criança Feliz, um documento importante que traça a organização da escola em seus aspectos políticos, sociais, revelando a função da escola em diferentes níveis, bem como a sua organização administrativa e pedagógica, permitindo assim a revelação da identidade da instituição e suas concepções.

A entrevista integrou a produção dos dados em um segundo momento, quando se fez necessária a complementação de algumas ausências identificadas no PPP da escola. Compreendendo a situação em que a entrevista aconteceu, sendo a finalização das atividades escolares e a grande demanda administrativa com questões específicas envolvendo a elaboração do novo PPP, e da própria organização da escola, a escolha efetuou-se mediante questões semiestruturadas. Lüdke; André (2020, p. 40), salientam

que a entrevista semiestruturada é uma opção “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Com a entrevista buscou-se, por meio de questões semiestruturadas, seguir um esquema básico voltado especificamente aos objetivos do PROINFÂNCIA e sobre o processo de implementação da Unidade EMEI Criança Feliz. Esse momento aconteceu de modo presencial, pois a escola não estava em período de atendimento às crianças e com isso, foi possível realizar a entrevista tomando os devidos cuidados de proteção como uso de máscara e distanciamento. Nesse momento contamos também com o Reforço vacinal, no qual as entrevistadas e a entrevistadora estavam devidamente vacinadas. As pessoas escolhidas como colaboradoras da pesquisa foram a Diretora e a Coordenadora Pedagógica da Escola.³

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia a dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (LÜDKE, ANDRÉ, 2020, p. 42)

O roteiro da entrevista foi pensado de forma que as entrevistadas pudessem colaborar com a pesquisa, trazendo em suas narrativas assuntos que fazem parte do cotidiano vivido. Processo pelo qual, pudessem narrar através de suas vivências na escola os momentos em que estavam presentes na trajetória de implementação da escola e como acontece as relações com as famílias e comunidade escolar.

Após as entrevistas o material passou por uma análise de dados, momento em que podemos verificar a pertinência das questões, de analisar as áreas com maior exploração, o que deve permanecer, e o que deve ser eliminado, ou seja uma tarefa que abrange uma retomada e assim pode-se potencializar os pontos mais marcantes da pesquisa. Para Lüdke; André (2020, p. 53) “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação,

³ As narrativas da Diretora estão representadas pela letra D e da Coordenadora Pedagógica, pelas letras CP

as transcrições das entrevistas, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis”.

O contexto pesquisado trata-se de uma escola de Educação Infantil proveniente do PROINFÂNCIA, localizada na Sede do município de Dilermando de Aguiar. A intenção da pesquisa é conhecer, através do PPP (Projeto Político e Pedagógico) e do momento de entrevista com as colaboradoras, aspectos importantes da primeira escola criada para atender a integralidade da Educação Infantil no município. A análise do PPP da escola e a entrevista foram essenciais para que pudesse conhecer as concepções de currículo adotadas na escola e o processo histórico da Educação Infantil no município de Dilermando de Aguiar.

3.1 ANÁLISE DOS DADOS: ORGANIZAÇÃO DOS PRINCIPAIS ELEMENTOS QUE CONTEMPLA A TEMÁTICA DA PESQUISA

A elaboração do esquema apresentado a seguir, traz as informações do PPP da escola, onde encontram-se organizadas em um quadro e as narrativas das colaboradoras da pesquisa, apresentam-se em forma de texto, com letras em itálico e em negrito, com o objetivo de destacar os principais elementos. O conteúdo foi extraído da análise documental do Projeto Político e Pedagógico (2021) da EMEI Criança Feliz e da Entrevista, realizada no dia 29 de dezembro de 2021, com a diretora (D) e com a coordenadora pedagógica da escola (CP).

A partir desta escolha, o próximo passo foi pensar em como organizar os dados, de forma a contemplar uma discussão acerca do conteúdo relacionado à temática da pesquisa. Então, a estrutura escolhida para essa explanação inicial foi construir um esquema com 3 categorias. Os tópicos apresentados em cada uma dessas categorias, são os seguintes: **As Políticas da Educação Infantil:** Uma Reflexão Entre o proposto e o vivido, uma discussão referente ao histórico/apresentação e organização da Escola; **O Currículo:** Concepções e Movimentos entre as Limitações Técnicas/Culturais e as Inspirações da Escola, referente aos principais elementos destacados em que caracterizam o currículo para a Educação Infantil; e por último uma análise acerca das **Potências e Desafios:** Reflexo de um tempo histórico em (des) construção, encontrados no contexto da escola.

Nessa etapa, a tarefa concentra-se em classificar e selecionar aqueles elementos que são importantes para a análise dos dados, momento em que se relacionam os achados, com os objetivos da pesquisa: Conhecer os processos de implementação da escola, como primeira instituição a garantir a integralidade da Educação Infantil, no município de Dilermando de Aguiar, e relacionar às concepções de currículo da Educação Infantil propostas nas DCNEI.

3.2 AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO⁴

O Quadro a seguir, tensiona algumas discussões, no que diz respeito às questões de organização da escola, turnos, espaços, modelo da Unidade e as escolhas que fizeram parte do processo de implementação da Unidade do PROINFÂNCIA. Com o intuito de enfatizar alguns elementos importantes para essa discussão, fez-se necessário destacar palavras do quadro, como as escritas em letras maiúsculas. Essas palavras referem-se à temática da pesquisa e dialogam com um dos principais objetivos do programa PROINFÂNCIA, de ampliar o acesso às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Tabela 4 – Histórico e Organização da Escola EMEI Criança Feliz. Elaborado pela autora

| HISTÓRICO/ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EMEI CRIANÇA FELIZ | |
|--|--|
| DECRETO | A escola foi criada através do Decreto ⁵ Executivo nº 029/2006, de 08/09/2006 e autorizada pelo CEE através do Parecer 166/2007, de 31/01/2007. Decreto Executivo nº 14, de 22 de junho de 2016. |
| ENDEREÇO | Localizada na Rua Maurício Picantet, nº 30, Bairro centro, no Município de Dilermando de Aguiar, RS. |
| DIAGNÓSTICO | Foi construída com recursos próprios do Município e idealizada pelos seus gestores que vislumbravam a possibilidade de promover uma Educação Infantil de Qualidade para as crianças que viviam na Sede do Município e NÃO tinham ACESSO à Educação Infantil. |

⁴ Esta parte do subtítulo contempla ideia já desenvolvida em pesquisa realizada por Rosa Batista sobre as rotinas na Educação Infantil. Foi tomando contato com esta leitura (BATISTA, 2000) que se pensou em trabalhar na perspectiva de uma análise acerca das formas como as prerrogativas do Programa PROINFÂNCIA foram implementadas no município em questão.

⁵ A implementação do Programa PROINFÂNCIA, no município foi realizada por meio da ampliação de vagas na escola EMEI Criança Feliz, já existe. O município com recursos próprios iniciou a construção de um prédio para atender à pré-escola, que é obrigatório. Posteriormente, quando foi lançado o PROINFÂNCIA, adere ao programa e expande o número de vagas e passa a oferecer o nível da creche.

| | |
|--------------------|--|
| | Pensando em AMPLIAR a oportunidade de as crianças frequentarem a Educação Infantil e reconhecendo sua importância para melhorar a infância das crianças, a Administração Municipal juntamente com a Secretaria de Educação iniciou um processo de IMPLEMENTAÇÃO de uma UNIDADE DO PROINFÂNCIA. |
| ORIENTAÇÕES LEGAIS | LDB/96 DCNEI (2010) BNCC (2017) RCG (2018) DTM (2020) |
| TURMAS E TURNOS | Pré I – Manhã Pré II – Manhã Berçário – Manhã * Maternal I – Tarde * Maternal II – Tarde * (* De acordo com as informações contidas no PPP (2021), em 2022 iniciará atendimento integral para essas turmas). |
| EQUIPE DA ESCOLA | 5 Professoras – sendo 1 cedida pelo termo de cooperação firmado com o Governo do Estado 2 Auxiliares 1 Coordenadora Pedagógica 1 Diretora |

Fonte: Projeto Político e Pedagógico 2021

No primeiro tópico foi possível destacar: O Acesso à Educação Infantil para as crianças da Sede, que há pouco mais de uma década iniciou o atendimento às crianças. A primeira alternativa foi criar um prédio para atender a faixa etária 4-5 anos, demanda demonstrada na procura de vagas para crianças de menos de 4 anos na Educação Infantil, ampliando o atendimento e com isso o município adere ao PROINFÂNCIA. Recentemente, no ano de 2017, a escola começa a atender a integralidade da Educação Infantil, conforme destacado:

D: Em 2016 que mudou a escola para essa unidade do PROINFÂNCIA e em 2017 começaram a ser atendidas as turmas. A demanda por vagas inicialmente foi pela procura dos pais que pediam. Observamos também ao sair na comunidade que o tempo das crianças era sempre na rua.

Ao contextualizar com as Políticas Públicas, observou-se uma lacuna ao verificar que: embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado,

a educação obrigatória e gratuita, oferecida dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, conforme consta no Art. 208, Incisos I e IV da CF/88 (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009), efetivou-se para o público de 4-5 anos há pouco mais de uma década na Sede do município. Antes disso, somente as crianças do interior do município tinham acesso à pré-escola.

Compreendendo a importância dessa etapa da Educação Básica, a questão é analisada, na seguinte perspectiva: igualdade de direitos. As instituições de Educação Infantil têm a finalidade de oferecer um atendimento de qualidade, que leve em consideração a criança como sujeito histórico e de direito. Com isso, essas instituições precisam garantir esses direitos e colaborar com a superação das desigualdades. Nesse sentido Oliveira (2010), contribui dizendo:

[...] elas devem ainda trabalhar pela redução da desigualdade sociais e regionais e a promoção do bem de todos (artigo 3 incisos II e IV da Constituição Federal). Contudo, esses compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil enfrentam uma série de desafios, como a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste. Também as desigualdades da qualidade da educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas impedem que os direitos constitucionais das crianças sejam garantidos a todas elas. Todos os esforços então se voltam para uma ação coletiva de superação de desigualdades. (OLIVEIRA 2010, p.2).

O processo de implementação da Unidade PROINFÂNCIA, nesse contexto específico, significa uma conquista. Isso porque o município consegue atingir a meta 1 do PNE (2014-2024): “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”.

Segundo dados da radiografia da Educação Infantil (2019), o município atingiu 100% na taxa de atendimento de 4-5 anos e ficou com índice abaixo do esperado para a taxa de atendimento de 0-3 anos, com 23,97%, com dados do último levantamento de 2019. Considerando a integralidade da Educação Infantil, o município fica com um índice de 50,93% e ocupa uma posição Estadual 348º colocado entre os municípios gaúchos.

Como podemos observar, o PROINFÂNCIA, foi importante para que o município atingisse a universalização da pré-escola. É importante e necessário então

continuar com os esforços para buscar atingir o mínimo de 50% esperado para o atendimento na creche, ou, seja, o atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Devemos pontuar que o atendimento das crianças pequenas na “etapa” creche é um processo inédito no município, o que requer também uma compreensão maior da finalidade do atendimento às crianças dessa faixa etária, até mesmo com relação a sua função, o que tem configurado um dos desafios da escola e no município focalizado nesta pesquisa.

Cabe destacar que o PROINFÂNCIA, apresentou alguns critérios e condições para que os municípios interessados aderissem ao programa. Uma das ações é a chamado Plano de Ações Articuladas (PAR), onde o município elabora esse plano a partir do diagnóstico da sua situação educacional, assim como, o município precisaria enviar documentos indicando os respectivos quantitativos para atendimento, entre outras ações. Pois, para a construção de escolas de Educação Infantil, como foi o caso do município, o programa disponibiliza projetos-padrão, nomeados Tipo B, Tipo C, Tipo 1 e Tipo 2, fornecidos pelo FNDE, além disso o município deveria prever o terreno com condições de acordo com as características pré-estabelecidas.

Compreende-se aqui, a qualidade no atendimento, haja vista, que na história da Educação Infantil, foi o primeiro programa a dar apoio técnico e financeiro aos municípios que tinham como demanda o acesso a uma instituição que atendessem a qualidade almejada às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

CP: Pela demanda começou então a procurar o PROINFÂNCIA e só foi inaugurado em 2016. O projeto da escola é o menor Tipo C para 100 a 120 alunos. O que dá conta de atender as necessidades da Sede.

Dessa forma, o município implementou a primeira instituição de Educação Infantil, compreendendo os níveis da creche e da pré-escola, garantindo às crianças um espaço de boa qualidade. A Etapa da Educação Infantil tem suas especificidades, por isso, deve ser pensada arquitetonicamente, com infraestruturas adequadas às faixas etárias, com mobiliários de acordo com as necessidades das crianças, promovendo assim, um dos aspectos de qualidade no processo de desenvolvimento.

Contudo, a trajetória da implementação da Unidade, nesse contexto, significa a garantia de direitos às crianças que vivem na Sede. A consolidação de uma instituição comprometida em atender a integralidade da Primeira Etapa da Educação Básica,

oferecendo às crianças da creche e da pré-escola um lugar adequado, que contribui no processo de desenvolvimento ao potencializar novas experiências.

3.3 O CURRÍCULO: CONCEPÇÕES E MOVIMENTOS ENTRE AS LIMITAÇÕES E AS INSPIRAÇÕES DA ESCOLA

Além desses aspectos ressaltados sobre o processo de implementação, a curiosidade envolve conhecer o currículo dessa instituição, a primeira a atender a integralidade da Educação Infantil no município. E isso se mostra importante por considerarmos, como Oliveira (2010) que:

Por sua vez, nos últimos 20 anos, foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Finalmente, a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico.
(OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Nesse sentido, o currículo permeia um conjunto de práticas pensadas para organizar os tempos e os espaços dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, considerando suas necessidades e especificidades. Nesse processo, cabe então, a ação pedagógica intencionais, provocativas, inovadoras, que inspirem situações nas quais as crianças se envolvam ativamente no processo de desenvolvimento articulando suas experiências com os conhecimentos culturais produzidos ao longo da humanidade.

Após a categorização por tópicos, uma escolha que possibilitou a organização dos achados da pesquisa, optou-se por uma análise sobre os principais elementos destacados que estruturam e sistematizam as concepções de currículo adotadas pela Unidade do PROINFÂNCIA - Escola EMEI Criança Feliz.

Tabela 5 – Principais elementos destacados do currículo da escola EMEI Criança Feliz. Elaborado pela autora.

| |
|-----------------------|
| CURRÍCULO: concepções |
|-----------------------|

| | |
|--------------------|--|
| CURRÍCULO | É baseado na BNCC (2017) e no Documento Territorial Municipal de Dilermando de Aguiar (2020), em Direitos de Aprendizagem e Campos de experiência. |
| CRIANÇA | A criança, portanto, é o foco de todo o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, sendo respeitado e valorizado suas experiências e saberes, articulando-os com os conhecimentos do patrimônio da humanidade. Desta forma, esta proposta pedagógica foi construída para atender as necessidades da criança, de educar e cuidar, promovendo aprendizagem e desenvolvimento. |
| OBJETIVO DA ESCOLA | Proporcionar práticas que buscam articular o bem estar com as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte de seu contexto, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança através do cuidar, do educar, do interagir e do brincar. |
| TEMPOS/ ESPAÇOS | Tempo: A organização dos tempos e regime de funcionamento foi pensado em duas vertentes: INSTITUCIONAL- A escola está organizada em períodos de atendimento, calendário escolar, adaptações e matrículas. NO COTIDIANO DO TRABALHO DO PROFESSOR – Estão os <i>ESPAÇOS E TEMPOS</i> escolares, a organização das crianças e as metodologias. |

Fonte: Projeto Político e Pedagógico 2021

O currículo, na prática, é o movimento das crianças ao explorarem os diferentes espaços, é a autonomia de gerir o tempo, de fazer o relógio parar ou então ir mais depressa, de aproveitar o soninho gostoso ou então de ficar um pouco mais no pátio. Além disso, é ter tempo de explorar e formular suas hipóteses, de sentir as mais estranhas emoções e saber lidar com elas, resolver seus conflitos, e se perceberem como sujeitos nesse espaço/tempo, isso porque considera-se que as interações com as outras crianças e mesmo com os adultos são carregadas de significados.

Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, coloca-los na altura das mãos e dos olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília. Ou seja, é no espaço planejado e organizado por nós adultos, que as crianças realizam suas atividades, entendendo por atividades o agir das crianças que responde às suas necessidades em conhecer e aprender e que, por isso, provoca sempre o envolvimento de corpo, mente e emoção. (SINGULANI, 2017, p.130).

Compreender a maneira pela qual a escola se organiza com a disposição do espaço e tempo para as ações desenvolvidas com as crianças é fundamental, pois sabemos o quanto estas influenciam no repertório de experiências oferecidas às crianças. As experiências se manifestam nas diferentes vivências, seja na relação que estabelecem nas brincadeiras, nas escolhas dos materiais e do tempo que permanecem nas atividades, bem como, nos momentos de alimentação, higiene e sono. A composição dos espaços e dos tempos devem servir como aliados a novas experiências e nunca como formas rígidas de compor rotinas padronizadas, engessadas que limitam a exploração dessas experiências.

No entanto, ao analisar as concepções de currículo observou-se que este documento é embasado em documentos legais, como: a DCNEI (2010), BNCC (2017), RCG (2018), DTM (2020). A reflexão nesse sentido, situa-se na esfera dos documentos legais e como estes se entrelaçam nos contextos vividos, visto que se propagam nas propostas político pedagógicas a ponto de protagonizar boa parte desse documento. Essa tarefa se mostra necessária, pois também consideramos que:

Na Educação Infantil a terminologia empregada para se referir à organização do curricular nunca foi clara. Existe ainda grande dificuldade em distinguir entre propostas pedagógicas e propostas curriculares. Durante muito tempo, o que era compreendido como currículo, - uma listagem prévia de conteúdos disciplinares - não fazia menor sentido como elemento central no currículo da educação das crianças pequenas. [...] Porém, nos últimos anos, essa visão restrita de currículo, limitada aos “conteúdos” pré-selecionados, começou a ser substituída por uma compreensão ampla que procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola. Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. (BARBOSA, 2009, p. 50)

O currículo, quando organizado com elementos que potencializam o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, sintetiza um conjunto de práticas e esse conjunto, definindo em sua estrutura, as concepções de criança, de currículo, os objetivos, a metodologia, as linguagens, o instrumento de trabalho do professor e a avaliação, destaca em si, a função da escola. Assim como revela o poder de autonomia e de qualidade pretendida para as ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano do trabalho desenvolvido em cada instituição.

Esse tópico, em especial, enfatiza alguns elementos que possibilitam uma interpretação, do que o currículo da escola faz pulsar nas práticas pedagógicas adotadas. O currículo, nesse caso, é considerado como um conjunto de elementos, que tensionam as escolhas feitas e o porquê destas escolhas. Ressaltando, que o currículo para a Educação Infantil tem sua especificidade, pois caracteriza-se pelas práticas sociais que devem levar em consideração as experiências e os conhecimentos das crianças. Dessa forma, partindo de seus contextos, de seus saberes, acrescenta no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Difere-se, dessa forma, de concepções como a descrita por Dominico (Et al., 2020, p. 220): “No campo pedagógico, prevalece a concepção de que o currículo representaria a listagem de conteúdos a serem trabalhados ou, ainda, as disciplinas que contemplavam esses conteúdos, o que revela uma concepção reducionista de currículo, especialmente quando estamos falando de crianças pequenas”.

Em meio a esse dilema, o currículo discorre entre outras possíveis tensões, como a difícil tarefa em harmonizar, o que está posto em documentos legais como a BNCC, as DCNEIs, RCG e DTM, com a realidade do contexto da escola e suas inspirações. Haja vista, que boa parte do currículo é protagonizado por esses documentos. A BNCC, em especial, criou uma expectativa nas escolas, que por sua vez, apressaram-se na tentativa de incorporá-la em seus currículos.

Entretanto, a BNCC, não contempla a pluralidade, representa um conceito comum a todos, representada por uma seleção da realidade do nosso país, conseqüentemente, uma intervenção, já que, de imediato, acentua para “cumprimento” de alguns objetivos, abrindo espaço para que se pensem as diversidades regionais, mas, de certa forma, retrocede ao aproximar-se de uma concepção reducionista, onde os sujeitos devem ser padronizados.

Ao estabelecer objetivos educacionais e traduzi-los como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as intenções expressas na BNCC para a educação das crianças, adolescentes e jovens brasileiros deslocam o foco da ação pedagógica do contexto da experiência para centrá-lo no contexto da mudança, e, neste percurso, deslocam o foco dos sujeitos para colocar na centralidade das propostas educacionais e das práticas dos educadores os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os componentes curriculares, os conhecimentos, conteúdos e valores que expressam o projeto nação explícito (e implícito) no documento, objetivando uma educação que prepara sujeitos para a vida e para a cidadania pré-estabelecidas em detrimento da educação que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta. (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 32).

Nessa pesquisa foi possível identificar que a concepção de currículo defendida pela escola segue amparada pelas exigências legais, expressas em documentos como a BNCC e as DCNEIs, embora outros documentos oriundos destes se apresentam nessa construção. De fato, esses documentos, principalmente as DCNEI, são indispensáveis para a elaboração do currículo para a Educação Infantil.

Ao mesmo tempo as instituições têm autonomia para compor um currículo articulado as experiências das crianças, que levem em conta seus conhecimentos, suas culturas, suas múltiplas linguagens, suas descobertas e suas hipóteses. Por isso, compreender a criança como foco do trabalho pedagógico é essencial. Barbosa (2009, p. 56) salienta que: “As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas”.

A escola ao mostrar essa concepção amplia as possibilidades de valorização e respeito às diversidades das crianças que são atendidas nesta instituição e oportuniza a elas um ambiente enriquecedor que agrega no desenvolvimento ao promover aprendizagens significativas, contextualizadas com a realidade das crianças.

Contudo, alguns dilemas precisam ser enfrentados, principalmente, quando se trata de pensar o currículo no coletivo, junto a comunidade, as famílias, crianças e equipe da escola. Porém, a realidade vivida no contexto pesquisado, demonstra que a abertura ao diálogo com a comunidade nem sempre é possível, devido algumas limitações, como mostra a narrativa a seguir:

E a questão do turno a escola atende manhã e tarde. L: Foi uma escolha junto com a comunidade? D: Não! não é muito, a gente não dá muita abertura para a comunidade em função dos professores, porque a nossa maioria dos professores vêm de outros municípios, inclusive a gente tem três professores que trabalham em São Pedro, a gente tem uma outra que trabalha aqui no Rocha Vieira. Então a gente vai se acomodando conforme dá. E os espaços também, porque lá na outra escola não tinha opção, lá era uma única sala de aula, um turno de manhã e outro à tarde e deu. E agora aqui a gente tem os prés de manhã e maternais de tarde e o berçário de manhã também, em função mais até de professores e não dos pais. L: Essa organização se deu por conta das funções dos professores? T: Sim, o que é uma judiaria, porque as professoras tinham que ser dedicação exclusiva de uma escola. Isso é muito errado, mas claro que a gente tem que trabalhar, né. Quem não tem as 40 horas vai ter que apelar para outro município, mas o ideal é que fosse. Enfim...

Compreende-se esse impasse como uma questão referente a uma lógica institucionalizada, obedecendo padrões técnicos que impõe sob o atendimento às crianças situações de gerenciamento de suas próprias rotinas, cabendo a comunidade adequar-se ou não. O currículo da Educação Infantil tem enfatizado o seu caráter a construção coletiva, por isso, a importância de ser dialogado com as crianças, famílias, e com a comunidade escolar.

No entanto, é visível alguns enfrentamentos com relação ao que a escola almeja, entre o que está posto no PPP, com a realidade que vem enfrentando, questões que a reduzem a um caráter de ajustamento, e de compreensão da função da Educação Infantil, para além do contexto da escola. Ou seja, alguns impasses, e esse é um exemplo, deve ser tratado em colaboração, entre gestores, escolar e municipal.

O currículo para a Educação, entre outros aspectos, requer um cuidado quanto a sua função em relação à atuação com as crianças, assim como, as situações ambientais e organizacionais das instituições. Nesse sentido, implica superar as práticas culturais, a fim de compreender a Educação Infantil como responsabilidade do município, das famílias e da escola e, em conjunto, buscar estratégias que deem conta de atender tais necessidades, a fim de consolidar um currículo que tenha como foco a criança.

3.4 POTÊNCIAS E DESAFIOS: REFLEXO DE UM TEMPO HISTÓRICO EM (DES) CONSTRUÇÃO

Por último, o tópico 3 - Potências e Desafios remete a uma projeção do que representa a Unidade PROINFÂNCIA EMEI CRIANÇA FELIZ para a história e a constituição da Educação Infantil no município de Dilermando de Aguiar. Envolve uma reflexão sobre as potências desta instituição, considerando a implementação como algo imprescindível, na garantia do acesso à Educação Infantil para as crianças da Sede do município.

Em contrapartida, apresenta um dos maiores desafios destacados pelas colaboradoras da pesquisa: a desvalorização dos professores e a desvalorização da Educação Infantil, visto que a concepção presente, compreendida pela comunidade e também pelo município, revela um desconhecimento com relação à função da Educação Infantil. BARBOSA (2009, p. 38) estabelece que: “Importa salientar que temos, na

educação da infância, um grupo duplamente discriminado: profissionais do gênero feminino – cujos salários são baixos na realidade nacional – que atendem crianças – outro grupo social negligenciado em nossa sociedade”.

Além de somar a outro fator historicamente pautado no cenário da Educação Infantil, aspecto este, relacionado a não compreensão dessa etapa da educação como um tempo muito importante da escolarização das crianças, uma concepção, construída culturalmente, por parte da comunidade, na qual se desconhece seu caráter de intencionalidade educacional que se difere da educação doméstica e/ou familiar. Nesse sentido Barbosa (2009) contribui com a seguinte perspectiva:

Interagir com as famílias significa ser uma instituição aberta às diferentes formas que as configurações familiares adquirem na contemporaneidade e à participação das famílias em diferentes instâncias. A Educação Infantil inicia sua relação com as famílias antes mesmo da relação com as crianças, pois são aquelas as que primeiro chegam à escola demandando o atendimento para seus filhos. Desse modo, as creches e pré-escolas precisam demonstrar sua disponibilidade e interesse em apresentarem-se para a sociedade, tanto atendendo aqueles que solicitam seus serviços, quanto mostrando, através de diferentes estratégias, suas ações educacionais para a comunidade, tornando-se assim conhecida, e respeitada. (BARBOSA, 2009, p. 34).

Enquanto a escola empenha-se em demonstrar à comunidade seu trabalho, e não só com relação às propostas desenvolvidas com as crianças, como também, em mostrar a importância das crianças frequentarem a creche, principalmente, ao sinalizarem a preocupação com a baixa frequência. Pois, os pré-es, têm a questão da obrigatoriedade e ficou claro que isso ajudou no sentido das famílias manterem a frequência das crianças na escola. Porém, criou-se uma barreira com relação ao que é obrigatório e não obrigatório, assim, a escola busca formas de fazer com que as famílias compreendam para além da obrigatoriedade, como parte de um processo que agrega no desenvolvimento das crianças.

Contudo, existem os desafios e esses exigem um trabalho minucioso, de resolver construções culturais institucionalizadas de uma comunidade que é reflexo do resultado dessa lacuna deixada por tanto tempo no esquecimento. Como compreender uma etapa da educação das crianças, que ainda apresenta resquícios de uma história de assistencialismo a nível de Brasil e que no município ainda não se tem experiência consolidada? Como reconhecer a Educação Infantil que desabrochou a menos de uma década e que ainda precisa de muitas lutas para demonstrar seu caráter educacional?

Como posicionar este caráter em uma perspectiva de direção de foco na educação das crianças?

Desse modo, a expectativa da comunidade, ao compreender esse espaço como um difusor de atividades no papel, em folhas fotocopiadas, ações semelhantes às que ocorrem no ensino fundamental, é ainda e sempre presente. Exemplos de atividades, como reconhecimento de letras e números, produção e de alfabetização, que na concepção da comunidade, representaria a aprendizagem, não condiz com as prerrogativas legais e a produção da área da Educação Infantil.

CP: Muitos ainda veem a Educação Infantil pra brincar. Eles vêm pra cá e ficam a manhã inteira brincando sem ter a aprendizagem, que aqui é um espaço que largam as crianças para brincar.
D: Na verdade a aprendizagem para eles é a alfabetização e aí, as crianças saem sem saber ler.

O currículo da escola de Educação Infantil, nesse contexto, subverte, essa concepção de antecipação da escolarização e promove em suas ações uma concepção de currículo que considera a identidade da Educação Infantil conforme o proposto nas DCNEI:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

A complexidade dessa etapa da Educação Básica, de uma instituição que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, contempla a responsabilidade de promover um currículo que desafie as crianças, no sentido de promover o desenvolvimento integral. Compreendê-las como protagonistas do seu processo de aprendizagem, e não achar que aprendizagem é a quantidade de produto entregue no final do ano letivo, em um volume expressivo, como se fosse um dossiê, é um desafio também presente na realidade pesquisada. Atividades mecanizadas, fotocopiadas, que de forma comum, atendem as expectativas dos pais e de outras esferas que não compreendem de fato a função da Educação Infantil no processo de desenvolvimento das crianças também são tarefas daquela escola e daquele município.

Contudo, a escola se estrutura para além dos seus desafios, se solidifica nas suas potências, e nesse aspecto vale ressaltar a qualidade em seus aspectos físicos, com uma infraestrutura adequada para atender a especificidade da Educação Infantil – crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A qualidade dos espaços são essenciais, visto que são potencializadores do processo de desenvolvimento. Espaços adequados que garantem o bem-estar das crianças, que auxiliam no processo de autonomia e de pertencimento.

Em conformidade com o espaço apresenta uma equipe qualificada, com propostas pedagógicas articuladas com as experiências das crianças, e de acordo com os documentos orientadores e políticas públicas para a área. A escola visa a qualidade no atendimento e na conservação do ambiente escolar. Os aspectos positivos traduzem a conquista da implementação da unidade PROINFÂNCIA, assim como a oportunidade de garantir às crianças da Sede acesso à Educação Infantil com qualidade.

É pertinente mencionar que a escola que atende a primeira infância, tenha como interlocutores as famílias, os professores e demais pessoas que atendem e põe em evidência a relação de cuidar e educar. Essa relação vista como uma tríade, famílias, crianças e escolas, evidenciando a importância da reciprocidade entre os diferentes contextos em que as crianças crescem e se desenvolvem.

De modo geral, os aspectos de qualidade para a educação das crianças, no contexto da pesquisa compreende romper as barreiras impostas por uma construção cultural institucionalizada, e a partir disso, criar ações que demonstrem a importância do diálogo, da escuta e de promover espaços com ações que envolvam a comunidade.

É necessário criar situações que sejam o ponto de partida para as transformações socioculturais, em consonância com modos mais conscientes como ressalta Fortunati (2009, p. 87) “E, por último, convém ser consciente de que a promoção da possibilidade de escolha por parte das famílias entre diferentes oportunidades será tanto mais possível quando mais amplo e diferenciado for o leque das diversas ofertas”. Pois, as escolhas que a escola pretende direcionar, a ponto de abrir o leque de possibilidades concretas, exige antes de mais nada estratégias de pertencimento: diálogos, materiais audiovisuais e impressos de fácil leitura, promoção de visitas aos diversos setores da escola, momentos convidativos que promovam a partir dessa relação conhecimento sobre o papel da Educação Infantil no processo de desenvolvimento das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrer sobre as concepções de currículo, considera-se importante pontuar alguns aspectos que somam na sua construção: importante enfatizar a compreensão do que vem a ser currículo, entendendo que este não se constroi como uma prescrição, ou então, como um manual de instruções. O mesmo deve ser elaborado, levando-se em conta o contexto em que se insere a instituição de Educação Infantil, e da comunidade escolar, pois, essa construção deve acontecer de forma participativa, com todos os atores do processo educativo, uma tríade que envolve a família, criança e escola.

Ao resgatar a historicidade da Educação Infantil, observa-se que em meio aos avanços e retrocessos, o currículo para essa etapa da educação, se fortalece com as DCNEIs. Um dos documentos mais importantes em que estabelece um currículo atento às diversidades e às singularidades das crianças. Demonstra que há uma preocupação política e ética com o bem estar e com a garantia dos direitos fundamentais adquiridos das crianças. Além, de pontuar uma abertura flexível para a construção das propostas pedagógicas nas instituições, enfatizando que estas devem se constituir com a participação de toda a comunidade escolar.

Ao buscar conhecer o processo de implementação da unidade PROINFÂNCIA, salienta-se a importância do programa ao buscar auxiliar os municípios a expandir o número de vagas para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Sendo que, historicamente, o acesso à Educação Infantil foi marcado pelo descaso, e falta de investimentos, condizentes com a qualidade e com as especificidades atribuídas a essa etapa da educação básica.

No contexto da pesquisa, o PROINFÂNCIA, imprime a identidade da Educação Infantil, sendo que pela primeira vez o município garante a integralidade desta etapa garantindo acesso de qualidade às crianças da Sede na creche e na pré-escola. Além, de fortalecer-se enquanto uma política de igualdade de direitos, equidade social e de qualidade. Contudo, evidencia-se alguns dilemas de uma cultura institucionalizada, que precisam ser trabalhados, com intuito de buscar enriquecer esse espaço com a colaboração da comunidade e do município, em fortalecimento da função da escola.

Os processos históricos vividos acabam deixando marcas que precisam ser superadas, a Educação Infantil carrega em si projeções distorcidas, muito do que a caracterizou em um determinado tempo, a sua função assistencialista e também preparatória. Entretanto, muitos estudos colaboraram para pensar sob uma concepção de

Educação Infantil, cuja função é o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, sociais, emocionais, psíquicos e intelectuais.

Considero que a trajetória da Educação Infantil no município, seja um percurso de muitas (des)construções, um trabalho contínuo, que precisa unir forças, precisa ser compreendido como um espaço coletivo, para que não fique somente como responsabilidade das professoras e gestora escolar. Em muitos momentos fica evidente que o simples fato da escola está atendendo as crianças, já indica que está assumindo a sua função. Porém, limitações como ajustamento no currículo de acordo com a disponibilidade das professoras, reflete, inclusive nas próprias inspirações da escola ao procurar elaborar um currículo onde o foco seja na criança.

Ainda com relação às (des)construções culturais na busca de superar as fragilidades da cultura escolarizante, presente no contexto pesquisado, pois a grande preocupação da escola é com relação a frequência e permanência das crianças da creche de 0 a 3 anos. Visto que, existe um desconhecimento por parte da comunidade em compreender que a aprendizagem nesse espaço, acontece por meio das brincadeiras, das interações, e por experiências que nem sempre vão ser registradas em folhas fotocopiadas, em letras e números como é o esperado. Embora a frequência não seja obrigatória, considera-se o processo da criança, momento em que a criança estabelece vínculos afetivos com os adultos e com as outras crianças, que se reconhecem em um espaço coletivo, e por isso, é tão importante vivenciar esse espaço de forma regular.

Algumas barreiras precisam ser trabalhadas, pois a escola apresenta boas condições arquitetônicas, com espaços amplos, de acordo com as necessidades das crianças. As professoras empenham-se em desenvolver propostas que ampliam as experiências e possibilitam novos conhecimentos. Mas, assim mesmo, algumas armadilhas insistem em desmistificar o que está posto com as reais inspirações da escola, qual seja: a limitação em abrir espaço para a comunidade por questões voltadas ao turno disponível das professoras; a grande preocupação com os documentos que orientam o currículo da Educação Infantil e com isso estes protagonizam boa parte do currículo da escola; e a desvalorização da Educação Infantil.

O próprio programa PROINFÂNCIA, contribuía para o processo de elaboração do currículo, pois, além de auxiliar financeiramente, também garantiu formações com o projeto de assessoramento. O município não participou, segundo informações das colaboradoras da pesquisa. Porém, evidencia-se a fragilidade em formações

continuadas, o que poderia contribuir com essas questões ainda em construção e auxiliar professoras, gestora e a comunidade escolar em fortalecer-se enquanto coletivo, buscando uma compreensão maior da função da Educação Infantil e o quanto ela representa para esse contexto, mesmo que, ainda esteja ofuscada.

Com relação às discussões sobre o processo de conhecimento da Educação Infantil no município, partindo da minha experiência escolar, entrelaçadas às aprendizagens do curso de graduação em pedagogia, e de acadêmica do curso de Especialização em Gestão Escolar, procurei resgatar algumas cenas que fizeram parte de uma história que ao mesmo tempo é individual e coletiva. Em conformidade com processos históricos aos quais passou a Educação Infantil, passei por uma experiência em que a pré-escola, nem mesmo, era compreendida como parte da primeira etapa da Educação Básica. No contexto, representava a preparação/antecipação para ingressar no Ensino Fundamental.

As cenas resgatadas fazem parte de uma escola que chamamos de EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), da zona rural, a única escola que até então garantia o atendimento à Educação Básica, na sua totalidade. A única turma de pré-escola acontecia em turno integral, com atendimento distribuído em três dias na semana. Basicamente, a rotina marcava as manhãs com jogos, lanche, brinquedos da sala, almoço e hora do sono e à tarde, contação de história, atividade dirigida, e pracinha.

Assim, aquelas práticas compreendidas naquele espaço/tempo - relacionadas a alfabetização, reconhecimento de letras, números, formas geométricas, e principalmente da escrita do nome, assim como as atividades de artes limitadas à pintura de desenhos fotocopiados, recorte e colagem, desenhos livres e sobre personagens de histórias clássicas da literatura infantil - provocam discussões importantes sobre concepções de Educação Infantil, currículo e criança.

Compreender a etapa da Educação Infantil, não foi uma tarefa fácil, desconhecia sua função, pois enquanto sujeito-aluna as experiências aconteceram em um contexto e um tempo distante daquele que inicialmente foi apresentado. Agora, enquanto sujeito-educadora, pedagoga, embora ingressasse na graduação convicta de que seria professora de crianças dos Anos Iniciais, precisei conhecer mais especificamente a Educação Infantil.

É possível fazer uma Educação Infantil diferente, na qual as crianças não sejam vistas como sujeitos-alunos, reproduzindo e memorizando técnicas de alfabetização, ou

mesmo outras atividades fragmentadas, desconsiderando suas potencialidades. A possibilidade de conhecer este universo específico da Educação Infantil foi a constatação de que não devemos subestimar a capacidade das crianças. É preciso envolver-se, tornar-se parte de um trabalho que é coletivo, promovendo novas experiências com sujeito-crianças, protagonistas de um espaço/tempo que lhe é próprio.

Revisitar a Educação Infantil, foi uma escolha individual, porém, coletiva entrelaçadas a memórias, narrativas, trajetórias de um conjunto de fatos encadeado ao desvendar de uma história tramada por conhecimentos, inspirações e tensões, em prol de uma educação com mais qualidade e respeito às crianças.

Contudo, as aprendizagens que venho construindo, no decorrer dessa trajetória, inclusive com esse estudo, fazem parte de um processo de movimentos que foram necessários e importantes para compreender a especificidade da Educação Infantil. Aos poucos fui conectando os conceitos, conhecendo os movimentos das crianças e percebendo o quanto a Educação Infantil cumpre um papel essencial no processo de desenvolvimento das crianças.

Ao fazer esse resgate da minha trajetória permeio entre algumas considerações com relação a complexidade da Educação Infantil, um universo que foi do desconhecido ao encantamento, produzindo tensões e inspirações. O desejo de permear esses espaços movidos a descobertas, hipóteses, e as mais diferentes formas de construir conhecimento coloca-me a responsabilidade de querer estar em constante aprendizado. Entre um cenário e outro, nos mais distintos e plurais, de cada experiência com as crianças, a certeza do que me faz pulsar: as construções tão peculiares de cada criança em construir/elaborar conhecimento.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. M. M. L. L. de; DE MENEZES, F. M. Base Nacional Comum Curricular: Tramas E Enredos Para A Infância Brasileira. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 30, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p30. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidi>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BATISTA, R. A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Repositório Institucional UFSC, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/77723/139633.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>> Acesso em: 21 de jan. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DOU. 1988. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>>. Acesso em 18 de jan. 2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Economia de Geografia e Estatística (IBGE)**. IBGE@idades. Panorama da cidade de Dilermando de Aguiar. Disponível em: <<<https://idades.ibge.gov.br/brasil/rs/dilermando-de-aguiar/panorama>>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacional Anísio Teixeira**. Censo escolar. 2020. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF>>. Acesso em 16 mai. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>>. Acesso em 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2021

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>>.

Acesso em: 21 de jan. 2021

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/114113.htm>>.

Acesso em: 21 de jan. 2021

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>>. Acesso em: 21 de jan.

2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de novembro de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>>. Acesso em 21 de jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em 18 de jan.

2021.

BRASIL. **Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>>. Acesso em 21 de jan. de

2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf>>.

Acesso em 18 de jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1/1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 1999. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>>. Acesso em:

21 de jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>>. Acesso em 18 de jan. 2021.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <<<https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>>>.

Acesso em: 18 jan. 2021.

CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva. O Projeto de Assessoramento Técnico e Pedagógico em Unidades do PROINFÂNCIA. in: MELLO, Débora Teixeira de; CORREA, Aruna Noal; CANCIAN, Viviane Ache. **Docências na Educação Infantil: currículo, espaços e tempo**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Breve História das Leis Básicas da Educação Nacional**. in: LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 17-27.

DOMINICO, ET AL. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: O Currículo como Instrumento De Governo dos Pequenos. in: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020. Disponível em: <<<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4363>>> Acesso em: 09 jan. 2022.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; MELLO, Débora Teixeira. Ampliação do Acesso à Educação Infantil via PROINFÂNCIA: Análises de uma Política em Colaboração. in: Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação: Local: Zaragoza, Espanha, Vol 15, 2012. Disponível em: <<<https://anpae.org.br/website/publicacoes/biblioteca-anpae>>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

FORTUNATI, Aldo. A Educação Infantil como Projeto da Comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a Infância Brasileira. in: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um Currículo em Defesa da Plenitude da Formação Humana. in: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: O que Propõem as Novas Diretrizes Nacionais? in: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-14. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>>. Acesso em: 09 de jan. 2022.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Campos de Experiência e a BNCC: Um Olhar Crítico**. Zero a Seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>>>. Acesso em: 16 de Abr. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul**. RS: 2010-2019. Disponível em: <<https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos_pesquisas/educacao_infantil/2021/4306379.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

SILVA, Tomaz. Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE, Brasil, 2009.